



**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
LILIAM CAMILO SOUSA HOLANDA**

**A PESQUISA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO**

Recife

2015

LILIAM CAMILO SOUSA HOLANDA

**A PESQUISA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Fusco.
Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Zarias.

Recife

2015



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Rua Henrique Dias, 609 | Derby | 50010100 | Recife - PE
Fone: (81) 3073.6706 | Fax: (81) 3073.6561 | CNPJ: 09.773.169/0001-59
www.fundaj.gov.br | formacao@fundaj.gov.br

**ATA DA QUARTA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO.
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 22 DE OUTUBRO DE 2015**

Aos 22 (vinte e dois) dias do mês de outubro de dois mil e quinze (2015), às 14:30h, no auditório do CIEG – Casa Itatiaia, na Fundação Joaquim Nabuco, em sessão pública, iniciou-se a defesa de Dissertação de Mestrado intitulada “**A PESQUISA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**”, da mestranda **LILIAM CAMILO SOUSA HOLANDA**, sob a orientação do Prof. Wilson Fusco. A mestranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRE em CIÊNCIAS SOCIAIS. A Banca Examinadora foi indicada *ad referendum* pela coordenação do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, em 20 de outubro de 2015, segundo o Processo Nº **23101001004/2015-67**, em **21/10/2015**, sendo composta pelos Professores: Wilson Fusco (presidente), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ; Rosângela Tenório de Carvalho (examinadora externa), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE; e Patrícia Bandeira de Melo (examinadora interna), do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da FUNDAJ. Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e, por unanimidade, julgou a dissertação **APROVADA**. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 22 de outubro de 2015.



Alexandre Zarias

BANCA EXAMINADORA

Prof. Wilson Fusco:  _____

Profª. Rosângela Tenório de Carvalho:  _____

Profª. Patrícia Bandeira de Melo:  _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença constante em minha vida e por me conceder sabedoria e paciência nas adversidades do caminho.

Aos meus pais Antônio Eustáquio de Sousa e Rosângela Camilo de Mendonça Sousa, pelo carinho e pela atenção constantes ao longo de toda a minha vida. Por sempre se preocuparem com minha educação e por viabilizarem as melhores escolas, deixando uma herança que ninguém pode roubar, mostrando-me que, para se crescer na vida, é necessário esforço e dedicação. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao meu irmão Gustavo Michael Camilo Sousa, que, com sua insistência, convenceu-me a fazer o concurso do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), o qual me lançou na docência, lugar onde me realizo como profissional, e me levou à busca do mestrado.

Ao meu esposo Roberto Sílvio Frota de Holanda Filho, pela companhia, por não medir esforços nas viagens à noite, pela compreensão e pelo incentivo com os quais tratou essa etapa da minha vida. Ao meu filho Artur Camilo Holanda, que ainda não nasceu, mas foi uma doce companhia na solidão da escrita.

À minha cunhada Leila Araújo e ao meu sobrinho Rafael Camilo Araújo, pela doce companhia e pelo incentivo nesta empreitada.

À Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), por sua preocupação com a educação e por viabilizar esta oportunidade a professores que atuam na educação básica.

Aos funcionários dedicados ao Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), por toda atenção e seriedade com as quais atuaram ao longo de todo o processo formativo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Fusco, pela confiança que depositou em mim, por toda a dedicação, todo o cuidado e toda a paciência nas correções e no desfecho da dissertação.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Alexandre Zarias, por sua paixão pelas Ciências Sociais, pela preocupação com a formação dos professores que lecionam Sociologia no ensino médio, por lutar para que o MPCCS fosse uma realidade e pelo aporte teórico e prático, que possibilitaram o desenvolvimento da dissertação.

A todos os professores do MPCCS, pela contribuição com minha formação como pessoa e como profissional.

A todos os amigos do MPCCS, pela companhia agradável ao longo destes anos, pelo empenho que os fez prosseguir mesmo em meio às adversidades. Gratidão é o que sinto por cada um, vocês nem imaginam o quanto estar com vocês enriqueceu minha vida e minha docência. Especialmente, à Thayene Gomes e a Victor Menezes, com os quais dividi a casa e os estudos. Thay se tornou uma amiga/irmã. Obrigada pelas dicas e pela amizade! À Tatiane Moura, pela solicitude e prontidão em ser nossa voz como representante da turma. Você foi peça fundamental em nossa jornada.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), por sua preocupação em capacitar seu corpo docente.

Aos meus colegas do IF Sertão, campus Floresta, pelo incentivo dado durante todo o processo de seleção e ao longo do percurso.

Aos meus alunos, pelo carinho e pela compreensão por minha ausência. Foi também por vocês que vivenciei cada etapa do mestrado, para que, com os novos conhecimentos adquiridos, eu possa contribuir na formação de cada um.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

(Arthur Schopenhauer)

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.

(Albert Einstein)

RESUMO

Esta dissertação aborda a pesquisa como ferramenta de ensino para o ensino médio, investiga como ela é compreendida por professores da rede estadual de ensino da cidade de Petrolina-PE, que lecionam em áreas diversas do conhecimento, e questiona se os professores de Sociologia trazem algo de específico em relação a essa prática. As discussões sobre o ensino com pesquisa possuem uma longa trajetória na literatura educacional, tendo o professor como figura de destaque. A prática de pesquisa no ensino médio está, de maneira geral, voltada para a complementação dos conteúdos trabalhados pelo professor por meio de pesquisas na internet ou em livros, visando à coleta de informações, sem preocupação com o exercício do questionamento e da reflexão crítica. A pesquisa como ferramenta preocupa-se com o protagonismo discente, busca aguçar a curiosidade científica, a capacidade de questionamento, leva à construção de argumentos, ao contato com métodos de investigação e permite aos alunos, ainda, assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem. A partir de dados derivados da pesquisa bibliográfica sobre o tema, da análise dos documentos que orientam o ensino médio e de entrevistas semiestruturadas com professores, foi possível constatar que a pesquisa pode ser usada como ferramenta de ensino, mesmo em meio às adversidades enfrentadas pela educação e pela carreira docente. Ainda que não haja uma receita pronta ou um tipo de pesquisa ideal para o ensino médio, considera-se que ela possa ser aplicada em todas as áreas do conhecimento. Para que os docentes aperfeiçoem essa prática, é necessário proporcionar-lhes formação adequada. Porém, mesmo sem essa formação, o professor pode buscar maneiras de utilizar a pesquisa como ferramenta, estudando e experimentando técnicas de pesquisa no seu fazer diário, até que ela se torne parte do seu cotidiano.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino. Pesquisa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the research as a teaching tool for high school. It investigates how research is understood by teachers of the state educational system of Petrolina. Also, it questions whether the Sociology teachers bring something specific related to this practice. Discussions on research-based teaching have a long history on educational literature, with the teacher as leading figure. The practice of research in high school is, in general, aimed at complementing the contents handled by the teacher by searching on the internet or in books, with the intent of gathering information, without regard to the exercise of questioning and critical reflection. Research as a tool is concerned with student role, seeks to sharpen scientific curiosity and questioning skills. Furthermore, it leads to the construction of arguments, to approach research methods and allows students to take an active role in their learning process. It was found that the research can be used as a teaching tool after reading the literature on the subject, the analysis of the documents that guide the high school system and semi-structured interviews with teachers, even amid the adversities faced by education and the teaching profession. Although there is no ready recipe or an ideal research type for high school, it is considered that it can be applied in all areas of knowledge. For teachers refine this practice is necessary to provide them with adequate training. But even without this training, teachers can find ways to use the research as a tool, studying and experiencing research techniques in their work daily until it becomes part of their daily lives.

Keywords: Sociology. Teaching. Research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CAPÍTULO 1 - PESQUISAR - O QUE É?	13
2.1 Formação de professores e pesquisa	16
2.2 A pesquisa como ferramenta de ensino	18
2.2.1 Dificuldades/ Resistências no uso da pesquisa como ferramenta	26
2.2.2. O uso da pesquisa em sala de aula: experiências concretas e sugestões de prática ...	27
2.2.3 A pesquisa nas aulas de Sociologia: alguns relatos	30
3 CAPÍTULO 2 - A PESQUISA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	38
3.1 LDB (1996)	38
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013)	39
3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006)	42
3.4 Caderno do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio	45
4 CAPÍTULO 3 - COMO A PESQUISA É COMPREENDIDA A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE	47
4.1 Caminho percorrido	47
4.2 Análise dos dados	50
4.2.1 Perfil dos entrevistados	51
4.2.2 Análise das questões abertas	54
4.2.2.1 Primeiro momento	54
4.2.2.2 Pesquisa na graduação	58
4.2.2.3 Segundo momento	61
4.2.2.4 A pesquisa como ferramenta de ensino	64
4.2.2.5 Pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados em sala de aula	68
5 CAPÍTULO 4 - SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS	75
5.1 Um olhar mais detalhado sobre os professores de Sociologia	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXO	96
ANEXO A - Roteiro de entrevista	96
ANEXO B - Roteiro de entrevista (Sociologia)	99

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da pesquisa como ferramenta de ensino e busca analisar como tal instrumento é compreendido e vivenciado pelos professores do ensino médio. O interesse pelo tema surgiu de uma inquietação profissional vivida ao ministrar aulas de Sociologia no ensino médio, na procura de novas dinâmicas para o processo ensino-aprendizagem e na busca de mostrar as contribuições que a disciplina Sociologia pode oferecer para a dinâmica escolar. As práticas sugeridas para o trabalho com o aluno na sala de aula são, por vezes, muito rígidas e nem sempre se nota que a aprendizagem foi satisfatória. É possível perceber que se segue o formato: professor fala, aluno escuta, preferencialmente em silêncio, e se aplicam atividades e provas.

Mesmo com pouca experiência, pois iniciei a docência em 2010, sempre procurei proporcionar aos alunos um contato diferenciado com o conhecimento. Por meio de debates, filmes relacionados ao tema com orientação, atividades relâmpago, buscava estimular a criatividade e o interesse dos alunos com o teatro, a música e com o uso de pesquisa de uma maneira que não se restringisse a coletar informações e entregar em forma de texto, mas que fosse uma pesquisa que possibilitasse ao aluno sair da sala de aula ou ler textos com abordagens diferentes, o que considerei ser uma experiência enriquecedora. Percebi que essa prática com a pesquisa trouxe uma percepção diferenciada do conteúdo para as turmas com as quais trabalhei; comecei a utilizá-la com maior frequência. A pesquisa proposta e os caminhos dependiam do assunto, o que me levou a desenvolver com os alunos pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, entrevistas etc. Essas atividades culminaram em produtos finais diversos: filmes, documentários, seminários, trabalhos digitados, entre outros. Assim, mesmo com a pouca experiência em pesquisa que tive na graduação, comecei a ler sobre a pesquisa nas Ciências Sociais, buscando proporcionar aos alunos uma prática pautada em fundamentos científicos, mas moldada para o ensino médio.

Interessei-me, então, por mergulhar mais profundamente no uso da pesquisa como ferramenta na sala de aula do ensino médio. A ideia inicial era trabalhar apenas com a Sociologia; porém, ao fazer o levantamento bibliográfico, percebi que, antes de sugerir a prática da pesquisa na sala de aula, era necessário ver como os professores entendiam e faziam uso da pesquisa em suas aulas. Logo, não era viável deter-me apenas na Sociologia, mas fazer uma análise que envolvesse outras áreas do conhecimento, buscando entender a pesquisa no ensino médio, para, depois, verificar se a Sociologia possuía algo de específico.

Para alcançar os objetivos propostos para a dissertação, utilizou-se uma abordagem qualitativa. Em Flick (2009, p. 8), “esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras.” Nesta dissertação, seguiram-se alguns passos: pesquisa bibliográfica, com levantamento criterioso de referências que possibilitassem responder ao questionamento “O que é a pesquisa como ferramenta de ensino?”; análise dos documentos que norteiam a educação básica, buscando responder à mesma questão e, por fim, procurou-se, a partir da análise das práticas das experiências profissionais de professores da rede estadual de ensino na cidade de Petrolina, buscar compreender a forma como os professores constroem sua realidade em sala de aula e como se utilizam da pesquisa como ferramenta para essa construção.

Visando responder satisfatoriamente a esse objetivo, visitei quatro escolas estaduais na cidade de Petrolina-PE, entre março e abril de 2015. As escolas escolhidas possuem vivências diferentes do ensino médio, sendo uma regular, outra semi-integral, uma integral, e, por fim, uma escola de aplicação, na tentativa de perceber se essas formas variadas de vivência do ensino médio dariam tratamento diferenciado à pesquisa como ferramenta. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores de Química, Língua Portuguesa, História ou Geografia e Sociologia.

A existência de práticas de pesquisa, no ambiente escolar, não é novidade. Porém, muitas vezes, elas se voltam para a busca simples de dados na internet ou no próprio livro didático, visando complementar algum conteúdo já exposto pelo professor ou que seria por ele trabalhado. Com o intuito de aprofundar o conhecimento desse contexto, nesta dissertação, foi investigado se nas salas de aula existe outro uso da pesquisa. A prática que Demo (2000) nomeia de “pesquisa como princípio educativo” será chamada aqui de “pesquisa como ferramenta de ensino.” A pesquisa como ferramenta sugere que ela não possui uma única definição e nem uma receita pronta para sua aplicação. “Ferramenta” faz pensar também em possibilidades diversas, em sentidos variados e no uso da imaginação. E assim sendo, a pesquisa como ferramenta não é aqui apontada como a solução de todos os problemas enfrentados pela educação, é uma via, um caminho possível, entre tantos outros.

Dentre as respostas possíveis ao que é essa pesquisa como ferramenta, pode-se afirmar que é uma metodologia de ensino que deve ser conduzida a partir de passos, ou seja, deve ser vista como um processo em que cada etapa deve ser valorizada. Essas etapas não estão predefinidas, mas fazem parte de uma preparação que deve ser feita pelo professor visando a um determinado fim. Destaca-se que alguns elementos são fundamentais para sua prática,

como o questionamento, a construção de novos argumentos, sua comunicação e validação crítica, e eles podem estar presentes em qualquer área de conhecimento (GALIAZZI; MORAES, 2002). Ou ainda:

Educar pela pesquisa pressupõe um trabalho que supera a lógica tradicional de pesquisa em casa, põe fim à cópia, superando os antigos paradigmas de trabalhos escolares e abrindo a possibilidade de, através da educação/trabalho do professor e disciplina(s), mostrar que o caminho da pesquisa, uma vez aprendido, pode ser adaptado a qualquer situação de aprendizagem, necessário à formação acadêmica e à vida profissional das diferentes áreas do conhecimento (GÜLLICH, 2007, p. 12).

Sendo assim, a pesquisa como ferramenta pode ser definida como atitude de investigação, sendo o professor o orientador desse processo. Ele deve estimular no aluno a capacidade de questionamento, mostrando que não existem resultados definitivos (DEMO, 2000). Deve-se pautar em atitudes de análise, reflexão e busca por perguntas e respostas a problemas, que tanto podem partir de interesses do aluno como de propostas formuladas pelo professor, desde que a aprendizagem alcance o aluno.

Essa prática pode ser ainda definida como um processo dinâmico, que não se restringe a um produto final que se destina, simplesmente, a gerar uma nota, mas propõe uma metodologia que adota como referência o ato de interrogar, produzir e criar (RODRIGUES; LÜCK; BREGLIA, 2002). Além disso, busca valorizar o saber que o aluno possui, trazendo, na sua prática, problemas que façam parte do cotidiano discente. É também um caminho para que o aluno busque, informe-se, compare, questione, critique, confronte informações para, assim, ser capaz de elaborar argumentos e se apropriar do conhecimento, saindo do senso comum.

A pesquisa praticada dessa forma pode ajudar a alcançar os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394/96)¹ para o ensino médio, já que é capaz de instigar o sentido da curiosidade no estudante em relação ao mundo que o cerca, fazendo dele um protagonista na busca de informações e saberes, mostrando que a educação básica, particularmente o ensino médio, não é lugar apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para sua produção. Nos documentos e na literatura, a pesquisa como ferramenta traz o professor como mediador e pode ser categorizada em capacidade de questionamento, leitura

¹ Nos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), principalmente nos artigos nº 35 e nº 36, destaca-se a referência à autonomia intelectual e do pensamento crítico como uma maneira de confirmar a capacidade de aprendizagem, refere-se ao conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, faz referência à relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo e privilegia a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos.

crítica da realidade, autonomia e estímulo à iniciativa do aluno, incorporação de uma atitude investigativa e produção de novos conhecimentos.

A pesquisa desenvolvida estruturou-se, nesta dissertação, da seguinte forma: No primeiro capítulo, “Pesquisar – o que é?”, explora-se a fundamentação teórica que permite analisar os dados. Esse capítulo se inicia com uma breve discussão sobre o cenário atual da educação, passando para uma definição da pesquisa, envolvendo questões mais gerais. Em seguida, abordam-se os temas de formação de professores e pesquisa, a pesquisa como ferramenta de ensino, dificuldades e resistências no seu uso e o uso da pesquisa em sala de aula. O capítulo é finalizado com considerações sobre práticas de pesquisa nas aulas de Sociologia do ensino médio.

No segundo capítulo, “A pesquisa nos documentos oficiais”, é feita a análise da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) e dos cadernos da primeira etapa da Formação Continuada propostos pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o objetivo de perceber quais os sentidos que produzem sobre a pesquisa.

No terceiro capítulo, “Como a pesquisa é compreendida na prática docente”, apresentam-se as entrevistas feitas com os professores, buscando a compreensão, os modos de ver sobre pesquisa a partir da vivência docente.

No quarto e último capítulo, “Síntese dos dados obtidos”, busca-se sintetizar a pesquisa bibliográfica, a análise dos documentos e das entrevistas, proporcionando uma visão geral da pesquisa como ferramenta de ensino nas diferentes etapas que propiciaram a estruturação da dissertação, finalizando com um olhar mais detalhado sobre a prática dos professores de Sociologia.

2 CAPÍTULO 1 - PESQUISAR - O QUE É?

Antes de tratar da pesquisa, é interessante ver, mesmo que de maneira breve, como se encontra o lugar que se irá adentrar, neste caso, a educação e a escola. O debate sobre educação tem a insatisfação como pano de fundo e isso não é recente. Desde o final dos anos 1960, ouve-se falar de uma “crise mundial da educação” que, de acordo com Canário (2005), deve ser entendida como uma “crise da escola”. A escola que se conhece hoje tem sua origem no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as modernas sociedades industriais. Para o autor:

[...] o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO, 2005, p. 61).

É perceptível que parte dos problemas do sistema educacional reside em sua não atualização de forma adequada. Notam-se mudanças de ordem pedagógica, mas a organização escolar permanece a mesma. O mesmo autor afirma que a organização escolar que conhecemos sofre um processo de naturalização, integrando um conjunto de invariantes (a classe, a ordem espacial, a ordem temporal, a compartimentação disciplinar, a divisão de trabalho entre os professores) que servem um sistema baseado na repetição de informações.

Alimentando-se, em permanência, de informações recebidas do exterior, essa informação é sujeita a um processo de repetição por parte do professor (requisito didático) e por parte do aluno, não só para aprender, mas também para provar que aprendeu (avaliação). Essa lógica de repetição [...] e o seu caráter pré-programado e previsível estão associados a uma relação de exterioridade com o saber que dificulta uma construção de sentido por parte dos alunos, bem como a possibilidade de estes acederem a um estatuto de sujeitos (CANÁRIO, 2005, p. 77).

Tardif e Lessard (2014) complementam essa abordagem e afirmam que, historicamente, a organização da escola tem sido concebida de forma relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação de comportamentos e atitudes, o que, a meu ver, agrava ainda mais a situação. Segundo as palavras dos autores:

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de

vigilância, de punições e recompensas [...]. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio padronizado, dividido, planejado e controlado (TARDIF; LESSARD, 2014, p.24).

Logo, ir e estar na escola torna-se enfadonho, sem sentido. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista em lei. As aptidões individuais, raramente, são valorizadas. Fala-se em aluno autônomo, porém, poucas escolas dão condição para essa autonomia. Frequentemente, os professores relatam a falta de interesse dos alunos. Aqueles precisam convencer estes de que a escola é importante. Entretanto, esses mesmos professores não possuem a autonomia necessária para modificar o cenário, nem estímulo para isso.

Para Canário (2005), o problema central da escola é a falta de legitimidade e, para que ela seja eficaz, deve-se construir um sentido positivo para o trabalho nela realizado. A ausência de sentido é comum a professores e alunos. Esse autor diz que “a construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feita a par” (CANÁRIO, 2005, p. 88).

No entanto, mesmo envolta por inúmeros problemas, a escola ainda é vista com esperança. No livro “A escola tem futuro?”, Costa (2007) reúne uma série de entrevistas de estudiosos da área da educação que contribuem para o debate sobre escola. A autora mostra que pais, professores, gestores e pesquisadores depositam grande expectativa no caráter formativo e transformador da escola na sociedade. Costa (2007, p. 21) diz ainda que:

A ideia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade. [...] Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida da sociedade e das pessoas. [...] Mas uma escola que fala a língua do seu tempo-espaço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos.

É necessário pensar uma escola que se defronte com novas exigências, com novas realidades e com novos desafios. A escola precisa rever as formas de educar, ensinar e aprender. O papel do professor é fundamental nesse processo e ele precisa compreender que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. Segundo Libâneo (2007, p. 25):

A cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico, é uma informação fragmentada, lacunar, desordenada. O que faz a escola? Ajuda o aluno a reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios de pensar, dos meios de buscar informação, de modo que o aluno desenvolva

suas capacidades de receber e integrar informação mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento.

Percebe-se, pela reflexão desses autores, que modificações precisam ser feitas para que a escola possa, de fato, interferir de forma significativa na vida de professores e alunos. Nesse contexto, a pesquisa como ferramenta de ensino pode oferecer a alunos e professores certas possibilidades. Não estou dizendo que, com isso, os problemas da escola estarão sanados. Afinal, é necessário pensar sobre a precariedade da formação, os baixos salários, a reestruturação curricular, dentre outras questões relevantes. Mas a pesquisa pode contribuir para uma melhoria na dinâmica ensino-aprendizagem, como se verá a seguir.

A palavra pesquisar possui vários significados. Uma busca em dicionários trará percepções diversas. No dicionário Houaiss (2009), tem-se: 1. Conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc., 2. Investigação ou indagação minuciosa, 3. Exame de laboratório. Já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), encontram-se: 1. Buscar com diligência; inquirir; perquirir; investigar, 2. Informar-se a respeito de; indagar, esquadrinhar; devassar. Logo, podemos relacioná-la a várias realidades.

Ao se falar em pesquisa no ambiente de educação/formação, ver-se-á uma relação do processo de pesquisa relacionado à prática científica feita nas universidades, principalmente em programas de pós-graduação. Mas é necessário e possível pensá-la também no ambiente da escola básica. Notar-se-á que, nessa temática, cada autor a relaciona a um dado assunto, como o papel do “professor pesquisador”, o uso de metodologias específicas e a pesquisa como ferramenta para a formação de alunos da educação básica, e é neste último ponto que se centra esta dissertação. Assim, é possível afirmar que “a pesquisa, qualquer que seja seu modelo, é um fato presente no cotidiano do professor e do aluno, embora seja vista de forma diferenciada nos diversos níveis de ensino” (SANTANA; ARAÚJO; ARAÚJO, 2014, p. 2932).

Estabelece-se que, para pesquisar, é necessário domínio de técnicas e certa experiência. Demo (2000, p. 14) afirma que é preciso desmistificar a separação artificial entre ensino e pesquisa quando diz que “quem ensina carece pesquisar e quem pesquisa carece ensinar”. É importante a técnica, mas é igualmente importante não tornar a pesquisa ato isolado, especial, e sim atitude processual de investigação. O autor continua, argumentando que “o conhecimento gerado na academia é diferente do conhecimento comum, mas seria incompatível soberba não reconhecer neste também ‘saber’ [...]. Diante de nossa ignorância, há sempre o que conhecer” (DEMO, 2000, p.16).

É necessário perceber que os horizontes da pesquisa são múltiplos. Ela não se restringe ao contexto científico. A pesquisa empírica é apenas um dos horizontes dela. Não se pode prender a pesquisa a um único parâmetro. E horizontes não empíricos também fazem parte da realidade.

Ao lado da preocupação empírica, deve haver preocupação teórica. A teoria faz parte da captação da realidade. Demo (2000, p.21) coloca que “todo dado empírico não fala por si, mas pela ‘boca’ de uma teoria”. Não se faz pesquisa sem teoria. Quem dispõe de boa teoria, sabe interpretar ou propor pistas de interpretação.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa é o método. Método é instrumento, caminho, procedimento. Um bom projeto de pesquisa possui, em algum momento, a discussão do método, pelo menos apontando as fases a serem seguidas, possíveis resultados, autores que se pretende ler.

Percebe-se, partindo do que foi analisado acima, que pesquisar requer certos cuidados e pode viabilizar uma aprendizagem repleta de valores. A posição de Demo (2000, p.34) é que:

É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas.

Sendo assim, a pesquisa proporciona a professores e alunos possibilidades de adentrar num conhecimento mais profundo da realidade, sugere argumentação, crítica, novos rumos. É importante salientar que a pesquisa não deve ser mera descoberta, ela deve ser comunicada, socializada. Assim, pode-se dizer que “dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a acompanha como princípio científico e educativo” (DEMO, 2000, p.44).

2.1 Formação de professores e pesquisa

Alguns estudiosos da educação veem a pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação dos docentes (DEMO, 2007; LÜDKE, 2014; RODRIGUES, LÜCK, BREGLIA, 2002; PESCE, 2012; ANDERSON, 1977; GALIAZZI e MORAES, 2002; GALIAZZI, MORAES, RAMOS, 2003). Para Pesce (2012), a escola precisa ser redimensionada e a formação de professores é uma das principais ações para que isso ocorra. Ela vê na formação do professor pesquisador uma alternativa, já que:

[...] a preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua prática educativa (PESCE, 2012, p. 2).

É importante que, na graduação, os alunos tenham um contato com o mundo que os cerca. Há sempre uma crítica pelo excesso de teoria e a falta de realidade nos cursos em geral. Uma das formas de possibilitar esse contato é o uso da pesquisa como subsídio de ensino (ANDERSON, 1977). Galiuzzi e Moraes (2002) afirmam que os que estudam licenciatura reclamam da separação que existe entre conteúdos disciplinares específicos e conteúdos pedagógicos, argumentando que a qualidade da formação inicial de professores pode melhorar com o uso da pesquisa no processo de formação. Partem-se da convicção da necessidade de modificar a aula caracterizada pela simples cópia e em:

[...] transformar os licenciandos, de objetos, em sujeitos das relações pedagógicas, assumindo-se autores de sua formação por meio da construção de competências de crítica e de argumentação, o que leva a um processo de aprender a aprender com autonomia e criatividade (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 238).

Uma modificação na formação inicial levaria a uma vivência diferenciada da docência. O futuro professor, no educar pela pesquisa, não seria um simples questionador, mas aprenderia a respeitar os questionamentos dos outros e tornar-se-ia capaz de propor alternativas de trabalho, partindo do estudo da realidade em que se insere (GALIAZZI; MORAES, 2002). Contudo, não é simples modificar a estrutura, e existem resistências para fazer da pesquisa uma proposta metodológica. Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003, p.1) chamam a atenção para “[...] a inércia tradicional, a restrição ao diálogo e as teorias de ensino, de aprendizagem e de avaliação”. Logo, mesmo que a ideia de educar pela pesquisa não seja nova, ela continua inovadora porque são poucos os professores que a desenvolvem. (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003).

Os autores ainda apontam que as graduações trazem essas resistências e, na maioria dos casos, não utilizam a pesquisa nas aulas. Esse fato pode ser exemplificado nas entrevistas realizadas para a dissertação; poucos professores afirmaram ter feito algum tipo de pesquisa no período da graduação. É de se esperar que, nas salas de aula da educação básica, ela seja pouco utilizada ou sua prática não alcance resultados satisfatórios. Nesse sentido, o professor

C², um dos entrevistados, afirma: “A gente é muito de reproduzir. Como você não teve uma prática, você também não exercita essa prática.”

A isso podem ser somadas algumas questões relacionadas à prática docente no ensino básico, já que, na maioria das instituições, o professor é responsável por um grande número de turmas, sua carga horária de trabalho é, em geral, comprometida com aula, e seria necessário um tempo disponível para a preparação das aulas, correção de exercícios e outras atividades (LÜDKE, 2014). Além disso, existem controles na gestão do trabalho docente. São introduzidas medidas de eficiência e de controle do tempo e o currículo é separado em partes sem relação entre si. Há, ainda, um crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia a dia (TARDIF; LESSARD, 2014).

Mesmo diante de tal realidade, Demo (2007) alega que educar pela pesquisa requer um professor pesquisador. Não precisa ser um profissional da pesquisa, mas alguém que tenha proposta própria. De acordo com Stecanela e Williamson (2013, p. 286), é necessário “fortalecer a prática reflexiva do professor, auxiliá-lo a sistematizar suas reflexões e socializá-las com seus pares”. Segundo os autores:

O professor reflexivo é o sujeito que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas. O professor reflexivo é um professor pesquisador que transforma sua docência em atividade intelectual, alimentada pela empiria construída em sua atividade de ensino, teorizada pelas buscas que faz para interpretar o vivido, ousando sistematizar as respostas que encontra e as novas perguntas que emergem do seu fazer, publicando suas conclusões, compartilhando suas descobertas com outros colegas ou com a comunidade científica (STECANELA; WILLIAMSON, 2013, p. 290).

Uma prática assim requer esforços para ser desenvolvida. Alves (2007) assinala que as pesquisas vêm mostrando que as propostas oficiais da educação básica destacam que é preciso respeitar a realidade do aluno, mas não mencionam a realidade do professor. Ela diz que “a professora aparece nessas propostas, simplesmente, como devendo fazer isso ou aquilo, jamais sua própria realidade existindo [...] dentro da escola” (ALVES, 2007, p.89). É necessário preparar o professor, dar-lhe voz, autonomia, apontar rumos que possibilitem novas práticas, partindo de sua realidade.

2.2 A pesquisa como ferramenta de ensino

² Com a finalidade de proteger a identidade dos entrevistados, atribuímos aleatoriamente uma letra do alfabeto. O detalhamento das denominações encontra-se na p. 47.

Na área da educação, um número expressivo de autores se empenha em discussões em torno do tema que envolve as relações de ensino-pesquisa na educação, como um todo, e na educação básica, em particular, dentre eles: Demo (2000; 2007); Cunha (2008); Fialho (2013); Rodrigues, Lück e Breglia (2002); Galiuzzi et al (2001); Silveira (2011); Fernandes (2011); Portilho e Almeida (2008); Galiuzzi e Moraes (2002); Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003); Moraes (2010); D'Ávila e Fernandes (2014).

As salas de aula possuem, ainda hoje, uma prática que se centra no professor, preocupada com a transmissão de conhecimentos para vencer os conteúdos e, para isso, utiliza-se, na maioria das vezes, apenas de aulas expositivas, fornecendo materiais teóricos prontos com exercícios para serem resolvidos e exigidos em prova (AMARAL; LIMA, 2011).

A prática de pesquisa dos alunos do ensino médio, geralmente, está mais voltada à coleta de informações, por meio da internet ou de livros. Silveira (2011) percebeu, por meio de observações junto a escolas de educação básica, que o contato dos alunos com a pesquisa se dá através de “trabalhos”, nos quais o professor oferece um tema para que eles “pesquisem”. A pesquisa, assim utilizada, conduz o aluno a uma busca, que pode levá-lo a conhecer algo novo ou a aprofundar seu conhecimento, mas nem sempre isso assegura uma relação concreta entre teoria e prática ou o leva a um contato com a realidade. Ainda de acordo com Silveira (2011, p.4), “principalmente, não promove no aluno o despertar da consciência reflexiva e, tampouco, aguça sua capacidade de reflexão”. A autora também chama a atenção para a inobservância das normas de redação e para pesquisas em grupo, que são retalhamentos de trabalho, no seguinte formato: um consulta, outro seleciona trechos, outro digita e o mais falante apresenta. Muitas vezes, vi-me em sala de aula solicitando a pesquisa nesses termos e, na hora da apresentação de um seminário, um determinado grupo não podia apresentar porque faltou algum aluno e a “parte” dele era a principal.

Ninin (2008, p.19) reforça essa ideia afirmando que:

[...] as ações de muitos professores em relação à atividade de pesquisa resumem-se, ainda, nos dias de hoje, a oferecer aos alunos um roteiro contendo: uma data para entrega do trabalho; a solicitação dos nomes dos alunos integrantes do grupo; a indicação das partes que o trabalho deve conter, como, por exemplo, introdução, objetivo, justificativa, desenvolvimento, bibliografia; a indicação dos conteúdos a serem pesquisados; além de algumas dicas orientadoras, como, por exemplo, “não faça cópia de trechos de livros”, “a entrega do trabalho fora do prazo implica diminuição na nota”, entre outras.

A autora afirma que atividades, assim desenvolvidas, não são capazes de desencadear o pensamento crítico dos alunos, já que pouco ou nada exploram do seu ponto de vista e não propiciam um ambiente para que a argumentação seja exercitada. Ao contrário, nesse tipo de atividade, o aluno revela sua dependência e falta de autonomia em relação à discussão de certo assunto, já que o produto é um texto composto de fragmentos diversos, considerados, na maioria dos casos, cópias com pouca ou nenhuma argumentação por parte do aluno.

A ideia do ensino articulado à pesquisa baseia-se em atitudes de investigação e coloca o professor como orientador. Aqui, a pesquisa em sala de aula é vista como ferramenta na busca por uma educação que saia da transmissão, cópia e reprodução de conhecimento. Demo (2000, p. 9) menciona que “é possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa”. Nesse sentido, a pesquisa se define, principalmente, pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos. Para descobrir e criar, é preciso primeiro questionar. Pimenta (2013) percebe que o uso da pesquisa como ferramenta é raro na educação básica, pois a escola é marcada por um ensino que privilegia a imposição do conhecimento pelo professor, falta espaço para a produção de conhecimento e para a autonomia dos alunos.

A pesquisa não deve ser vista ou resumida a momentos de acumulação de dados, leituras, materiais, experimentos. Ela inclui a percepção emancipatória do aluno, tirando-o da condição de objeto e permitindo que ele seja sujeito. Os professores precisam sair do ensino pautado no repasse de conteúdos disciplinares, levando em consideração que a sociedade está cada vez mais dinâmica, repleta de informações vindas de diversos lugares. Conforme afirma Fernandes (2011, p.78), ela “anseia por indivíduos que a compreendam, questionando e se posicionando com argumentos fortes para cada situação a ser enfrentada em sua realidade”. Demo (2000, p.36) afirma que a pesquisa, como “expressão educativa, significa a capacidade de andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica e informar-se adequadamente”. Esse tipo de ensino “baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que a aprendizagem parte das observações próprias para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo” (RODRIGUES; LÜCK; BREGLIA, 2002, p.44). A pesquisa deve levar em conta a leitura, a escrita e a socialização do argumento, pois, conforme argumentam Galiazzi et al (2000, p. 251), “um ambiente de pesquisa exige também o estabelecimento de um processo lógico, analítico, argumentado, rigoroso”.

Alunos e professores devem aprender a participar da pesquisa em todo o processo. É importante ensinar o aluno a pesquisar e, para isso, é fundamental que conheçam os passos mínimos que orientam uma pesquisa, a qual deve estar adaptada ao nível da turma. Mas, como colocar em prática a pesquisa em sala de aula? Que critérios o professor deve utilizar? Não há uma receita pronta e própria para essa prática, mas é possível estabelecer alguns passos para executá-la. Um primeiro passo já foi citado, que é mostrá-la como um processo. A pesquisa como ferramenta em sala de aula não deve ser vista apenas como elaboração de um produto final que gerará uma nota, mas deve ser discutida e vivenciada em cada etapa. Para isso, é importante que o professor estabeleça critérios claros, tanto para a proposta quanto para a avaliação de uma pesquisa. Os passos também devem ser claros e acompanhados de perto pelo professor.

A execução pode seguir procedimentos diferenciados, porém, algumas atitudes comuns devem acompanhar tais procedimentos. E, nesse sentido, cada autor fornece alguma contribuição. Mas será o professor, em sua prática diária, que irá, aos poucos, percebendo qual a maneira mais adequada de trabalhar a pesquisa com suas turmas.

Em Rodrigues, Lück e Breglia (2002), a pesquisa é vista como metodologia de ensino que deve adotar como referência o ato de interrogar, (re) produzir e criar. Faz-se necessário quebrar o rigor que impede o diálogo e que deixa os alunos em uma atitude passiva, de ouvintes, dando lugar a uma valorização dos saberes que o aluno possui e que representam seu pertencimento a grupos e comunidades diferentes.

Fernandes (2011, p. 77) faz alusão à pesquisa que tem como “princípio a investigação de problemas, com a intenção de (re) construir conhecimentos, de analisá-los e de relacioná-los ao cotidiano dos educandos”. A pesquisa em sala de aula precisa ser vivenciada como um caminho para que o aluno, nas palavras do mesmo autor “busque, se informe, compare, questione, critique e confronte diversas informações, para assim, elaborar argumentos e se apropriar do conhecimento” (FERNANDES, 2011, p.77). Esse conhecimento, hoje, pode-se construir partindo de informações disponíveis em espaços formais e informais de aprendizagem. É fundamental incentivar os alunos a investigar em diferentes fontes, levando-os a elaborar argumentos fundamentados pela apropriação de conhecimentos.

A pesquisa como ferramenta deve ser inserida no dia a dia do aluno, tornando-se parte do processo de aprendizagem, até que seja vista como atitude cotidiana, conforme argumenta Demo (2007), cultivando a consciência crítica e intervindo na realidade com base na capacidade questionadora ou, como sugerem Silva e Souza (2010, p. 5):

Rudimentares ou nem tanto cuidadosas ou criteriosas, o cotidiano está imerso em atividades de pesquisa, de inquéritos, de indagação ou consulta, que orientam, guiam as ações, subsidiam intervenções: das ações corriqueiras do dia-a-dia, na prática fundamental das ciências, nas inovações tecnológicas e de gestão produtivo-comercial ou no progresso intelectual de um indivíduo.

A vida é um espaço educativo e, de acordo com Demo (2007, p.12), “trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente”. Para esse autor, é a pesquisa que faz da aprendizagem algo criativo, pois submete à dúvida, ao desafio, rompendo com a tendência reprodutiva da educação. Nas palavras de Franchi (apud DEMO, 2000, p.44):

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador que aprende construindo.

A educação é vista por Demo (2007) como processo de formação da competência humana histórica, sendo entendida por competência não apenas fazer, mas saber fazer e refazer sempre a relação com a sociedade e com a natureza. Galiazzi e Moraes (2002, p. 239) complementam essa ideia e sinalizam que:

[...] o educar pela pesquisa implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento de senso comum, mas o engloba e enriquece com outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica.

Isso pode ser colocado em prática da seguinte maneira: primeiro, parte-se de um tema e é preciso questionar, buscar o que os alunos conhecem sobre ele, colocar em discussão as ideias pessoais. Num segundo momento, é necessário que os alunos tenham contato com interlocutores teóricos, por meio de leitura e análise de textos sobre o tema, e com elementos empíricos, com coleta de dados, observação, entrevistas, dentre outros. Depois de reunido esse material, é necessário que façam discussões em grupo, reflexões individuais e registros da evolução das próprias ideias. Por fim, essa produção é submetida à crítica de um grupo para validação. Assim, o educar pela pesquisa é aqui descrito por meio do questionamento, da argumentação e da validação crítica, e pode ser organizado de diferentes modos: com o

envolvimento de uma classe inteira ou com o encaminhamento simultâneo de várias pesquisas menores em grupo, por exemplo. Ademais, pode se dar sobre qualquer tipo de conhecimento e prática. O importante é que o professor assuma o papel de mediador em todo o processo (GALIAZZI; MORAES, 2002).

Grillo et al (2006) reforçam essa ideia e detalham cada parte. O questionamento encontra-se na base da pesquisa como ferramenta em sala de aula, pois leva a refletir sobre o que está acontecendo ao redor do aluno. No entanto, esse é apenas o primeiro passo. É necessário que novas leituras, o contato com os colegas ou professores, levem a questionamentos diferentes ou novas respostas, como forma de gerar novas maneiras de agir, de pensar e de ser. O passo seguinte, que é a construção de argumentos, implica pensar numa maneira de responder ao questionamento, que seria a junção de argumentos que justificam as posições assumidas, os quais devem ser sistematizados de forma cuidadosa, preferencialmente escritos. Os argumentos organizados e escritos devem ser levados à crítica de professores e colegas, para que, depois, possam se tornar públicos.

Moraes (2010, p.136) afirma que “aprender [...] se dá pela pesquisa em torno de questionamentos e problemas derivados de interesses e motivações dos que aprendem”. É desejável que as perguntas surjam dos alunos, uma vez que tal processo pode ser um mapeamento do conhecimento prévio deles e constituir-se em elementos para a organização de atividades sobre o tema. Não significa trabalhar apenas o que os alunos gostariam, pois é o professor que medeia todo esse processo de questionamentos, e pode, assim, chegar a conteúdos significativos para serem trabalhados.

Só se aprende pela interação com pontos de vista diferentes. Para isso, o autor diz que é necessário diversificar as vozes na sala de aula, ou seja, é preciso oportunizar aos alunos pontos de vista das mais diferentes origens, expressas por vários autores de livros, por produções na internet, em revistas, pessoas que sejam especialistas em temas vivenciados em sala de aula, incluindo as vozes dos colegas e do professor. Ele segue: “Não se aprende sozinho, aprende-se com os outros” (MORAES, 2010, p. 139). E não basta ouvir ou ler essas muitas vozes, é preciso saber assumir pontos de vista próprios, ser capaz de defendê-los e reconstruí-los. É necessário pôr em dúvida o que já é conhecido, e a essência do pesquisar encontra-se neste perguntar e produzir respostas, ter problemas e encontrar soluções. Nas palavras de Moraes (2010, p. 142):

Quando se propõem atividades de pesquisa em torno da produção de algo concreto na sala de aula, aprender não se dá depois que o conhecimento está pronto; dá-se na própria produção do conhecimento. Está mais centrada no

processo do que no produto. Nisso a mediação do professor é essencial, possibilitando aos alunos atingirem níveis de desempenho e pensamento que não conseguiriam por conta própria, incentivando-os a se confrontarem com outros pontos de vista e, assim, reconstruírem seus entendimentos e a compreensão do que investigam.

Mais uma vez, vê-se a importância de se valorizar todo o processo, e não parte dele. Por fim, o autor trata uma vez mais da importância da pergunta. Para ele, é com uma pergunta, e não com uma leitura, que se inicia a pesquisa. As leituras servem para ajudar na resposta. É preciso aprender a ler, argumentará o autor “não meramente como alguém que recebe verdades prontas, mas como alguém que lê para ampliar o que já conhece, reconstruir seus próprios conhecimentos” (MORAES, 2010, p. 143). Por isso, a importância de não se restringir a uma única fonte.

Seguindo esse caminho, D’Ávila e Fernandes (2014) também propõem a pesquisa como instrumento pedagógico, a ser trabalhada no seguinte formato:

[...] o docente, por meio da prática da pesquisa e da mediação no momento da construção dos argumentos necessários à compreensão do objeto de estudo [...] fará com que os alunos se mobilizem para encontrar informações acerca do mesmo. [...]. A partir do questionamento será trilhado o caminho para a consulta em bibliografias, em documentários, entrevistas com especialistas, dentre outras fontes relevantes. [...]. E por fim, conforme avançam essas compreensões, o docente solicitará que os alunos, em algum tipo de produção, apresentem o que aprenderam sobre o conteúdo. Após essa produção, o conhecimento adquirido será validado mediante a exposição para o grupo de colegas da sala de aula (D’ÁVILA e FERNANDES, 2014, p. 334).

Os autores também chamam a atenção para a valorização do processo de construção e não apenas para o produto da pesquisa. Para tanto, afirmam que o docente precisará orientar todo o percurso da aprendizagem, desde a escolha do assunto até o momento de comunicação dos resultados. Deve levar em consideração que o aluno chega à escola munido de informações advindas dos mais diferentes meios, que fazem parte de seu dia a dia e de sua experiência. Será na busca bem orientada que se “produzirá a construção de argumentos por meio de conexões com diversas leituras, pessoas e/ou locais que possam trazer ideias, pontos de vista diferentes e novas interpretações sobre o objeto de estudo” (D’ÁVILA; FERNANDES, 2014, p. 339).

Ninin (2008, p.21) define a pesquisa escolar como:

[...] atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o

desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar.

Para a autora, o ato de pesquisar requer um educador que seja mediador, que abra novos caminhos para os alunos e os direcione à investigação, questionando-os e permitindo que eles questionem na busca de superar o saber superficial pautado no acúmulo de informações.

André (2009) propõe a pesquisa com propósitos didáticos que não necessitam, necessariamente, atender a todos os critérios da pesquisa científica, mas que devem propiciar o acesso aos conhecimentos científicos, levar o aluno a assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e a incorporar uma postura investigativa. A autora propõe o uso da metodologia da pesquisa, ou seja, que os alunos aprendam a observar, a formular questões, a selecionar dados e que sejam capazes de expressar seus achados.

Essa proposta reforça a ideia de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas, sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de apreender a realidade que os cerca e agir sobre ela. Para isso, é necessária uma mudança nas concepções do que seja ensinar e aprender. O ensino deve ser planejado de maneira que os alunos estabeleçam relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos. O aprender é um processo dinâmico que deve levar à compreensão da realidade que o cerca, analisando-a e agindo sobre ela. Não se esgota na assimilação de conhecimentos.

Ao longo dessa reflexão teórica sobre a pesquisa como ferramenta de ensino, surgiram vários nomes: pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2000); educar pela pesquisa (GALIAZZI; MORAES, 2002); pesquisa como metodologia de ensino (RODRIGUES; LÜCK; BREGLIA, 2002); pesquisa com propósitos didáticos (ANDRÉ, 2009) e instrumento pedagógico (D'ÁVILA; FERNANDES, 2014). Vale destacar que não estamos diante de diferentes formas de pesquisa em sala de aula e, sim, que seu uso recebe de cada autor uma denominação específica. Logo, para os fins desta dissertação, esses muitos nomes resumem-se à pesquisa como ferramenta de ensino, pois essa palavra produz variados sentidos, imaginação, relacionados ao uso, ao trabalho de reflexão, à ação problematizadora e à sistematização, dá a ideia de um material que não está pronto e que deve ser inovador em sua prática.

Buscando sintetizar o uso da pesquisa como ferramenta em sala de aula, elaborou-se, na Figura 1, um quadro que pode servir como sugestão didática para sua aplicação.

Figura 1 - A pesquisa como ferramenta



Fonte: Autoria própria

2.2.1 Dificuldades/ Resistências no uso da pesquisa como ferramenta

Mesmo com os benefícios que a pesquisa pode proporcionar como ferramenta de ensino, encontrar-se-ão na escola, nos professores e nos alunos, alguns limites, pois, na maioria dos casos, estão todos inseridos em um ensino tradicional. Boa parte dos alunos está acostumada a um formato de aula padronizado e não está familiarizada com a pesquisa nos moldes aqui propostos. Para muitos, pesquisar se restringe a levantamento bibliográfico, experiências em laboratórios, e isso não inclui leitura, fundamentação teórica ou planejamento de atividades. Os alunos até pedem “aulas diferentes”, mas se essas ultrapassam suas teorias e expectativas, ou exigem demais deles, haverá resistência ao que foi proposto. Em síntese, sair do padrão - silêncio, atenção e cópia - para a argumentação, por meio do diálogo, da leitura crítica e da escrita, causa certa instabilidade, pois o aluno não terá tudo pronto como de costume. Por outro lado, é difícil para o professor não ser o detentor do conhecimento e não monopolizar a palavra em aula (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003).

Cunha (2008) mostra que se torna difícil relacionar ensino e pesquisa porque o ensino tradicional e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes. A autora coloca que:

O ensino tradicional é construído de certezas e estas são valorizadas [...]. O professor, para ser “seguro”, tem que ter respostas para todas as questões e não deve nunca vacilar. [...] Já a pesquisa admite uma lógica totalmente diferente. A dúvida é sua companheira permanente e o erro é considerado importante no processo de construção do conhecimento. O conhecimento é sempre provisório, um processo que se refaz a cada momento (CUNHA, 2008, p.122).

Os professores seguem conduzidos pelas práticas educacionais que vivenciaram quando estudantes, e suas formações, no geral, privilegiaram discussões sobre estratégias de ensino voltadas para a transmissão dos conhecimentos e na quantidade de informações (NININ, 2008). Logo se observa que os professores:

[...] veem-se despreparados para orientar seus alunos em relação à tarefa de pesquisar. Acabam por enfatizar os grandes temas propostos nos livros didáticos, acreditando que, para conhecê-los, os alunos precisam apenas escrever exaustivamente sobre eles. Assim, as pesquisas são propostas aos alunos a partir de tópicos de conteúdos curriculares e os alunos são incentivados a ir à biblioteca para coletar dados escritos por diferentes autores e compilá-los, em um único texto. Outras propostas de pesquisa estão orientadas a temas atuais e, para isso, os alunos recorrem à internet ou a revistas e jornais (NININ, 2008, p.23).

Sem uma orientação clara na proposta de pesquisa, os trabalhos não trarão contribuições significativas para a aprendizagem. Além disso, vale chamar a atenção para a grande carga de trabalho imposta aos docentes da educação básica, bem como o não conhecimento por parte deles sobre o que é pesquisa, seu valor e seu papel na educação.

Para Moreira (2007), a escola deveria ser um espaço de construção do conhecimento, um espaço de pesquisa, de busca, não um espaço de repetição, de tradição. A aceitação e o uso da pesquisa como ferramenta precisam ser ensinados. A escola, os professores e os alunos devem conhecer o papel relevante da pesquisa como um meio de melhorar a prática escolar.

2.2.2. O uso da pesquisa em sala de aula: experiências concretas e sugestões de prática

A prática da pesquisa em sala de aula é vivenciada por alguns professores em cursos de graduação e na educação básica. É possível encontrar esses relatos em artigos, congressos, encontros regionais etc. Rodrigues, Lück e Breglia (2002) propõem a pesquisa como princípio

de um programa de formação para o profissional da informação. As autoras desenvolveram um trabalho que, em um primeiro momento, buscou mostrar aos alunos as diferentes estratégias de leitura, levando-os a se aprofundarem nos textos. Elas valorizaram a bagagem de cada um e basearam sua metodologia na leitura/ análise de textos, que geraram discussões e estimularam os alunos a relacionarem suas vivências e experiências. Segundo elas, “[...] o seu resultado prevê a assimilação de conceitos básicos, identificação dos problemas abordados pelos textos e um posicionamento crítico frente às questões discutidas” (RODRIGUES; LÜCK; BREGLIA, 2002, p.46). No segundo momento, apoiado no referencial teórico trabalhado, o aluno é levado a estabelecer um diálogo com a realidade, fazer uma leitura de mundo e desenvolver a capacidade de investigar. A ideia da proposta foi criar nos alunos o gosto pela pesquisa.

Em D’Ávila e Fernandes (2014), sugere-se que uma pesquisa bem orientada pode contribuir para que crianças e jovens aprendam os conteúdos da educação física de forma mais participativa. Os autores chamam a atenção para a prática de muitos professores dessa área que só valorizam a atividade desportiva e deixam de destacar a variedade temática presente nessa área. De acordo com sua argumentação,

[...] faz-se necessário que o docente entenda que não existe somente a quadra esportiva como um espaço para a aprendizagem. Sendo assim, ele deve oferecer aos alunos o maior número possível de locais em que estes possam ler, pesquisar, selecionar as informações relevantes para o conteúdo ou tema em estudo, a fim de que se apropriem de novos saberes (D’ÁVILA; FERNANDES, 2014, p. 333).

O docente, ao trabalhar um tema como dança, por exemplo, deve compreender que seu ensino não se concentra na quadra. Logo, precisará buscar outros espaços pedagógicos para que o conhecimento sobre a dança seja confirmado (D’ÁVILA; FERNANDES, 2014).

Amaral e Lima (2011), por sua vez, relatam o uso do seminário, aliado à pesquisa, envolvendo estudantes do pós-ensino médio de um curso Técnico de Enfermagem, na disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana. A atividade proposta foi desenvolvida durante um semestre e contou com 30 encontros. Sugeriram aos alunos o uso de diários como recurso para escreverem sua aprendizagem e experiência vivenciada nas aulas, incluindo informações como “o que aprenderam a cada aula; as dúvidas que ficaram; os aspectos a serem melhorados; as novidades apresentadas; a apreciação da aula” (AMARAL; LIMA, 2011, p.143).

A dinâmica da atividade utilizou-se de três momentos: a preparação, que constitui um momento em que o papel do professor é de grande importância e “relaciona-se ao bom desenvolvimento das atividades propostas, tais como: apresentação ou escolha do tema junto com os estudantes; relevância da pesquisa; sugestão de bibliografia sobre o assunto [...]” (AMARAL; LIMA, 2011, p.144); o desenvolvimento, quando os grupos elegeram coordenadores que ficaram responsáveis pela elaboração de um “diário do grupo”. Segundo as autoras, “nos diários, foram relatados os encaminhamentos adotados pelo grupo; as diretrizes previstas na elaboração dos trabalhos; as soluções encontradas para as dificuldades surgidas no decorrer das atividades” (AMARAL; LIMA, 2011, p.144); e a apreciação final, momento em que os grupos são avaliados e também avaliam. São necessários critérios de avaliação adequados aos objetivos da atividade. Esses critérios devem ser definidos e expostos ao grande grupo.

De acordo com o relato das autoras, durante os trinta encontros, os alunos foram instigados a desenvolver a escrita e a leitura. A pesquisa encabeçou todas as ações. Para que as atividades fossem cumpridas, foi fundamental o papel mediador do professor, ainda que todas as atividades desenvolvidas tenham sido elaboradas em grupo. Elas salientam que, antes de propor qualquer atividade, é necessário conhecer a particularidade da vida dos estudantes. Cada turma traz vivências diferentes, e isso deve ser levado em conta ao se elaborar qualquer proposta. Consideraram o resultado positivo e perceberam que houve “uma aprendizagem significativa crítica, fornecendo ao aluno oportunidade de modificar seus conceitos e de atuar, fazendo a diferença, na sociedade em que vive” (AMARAL; LIMA, 2011, p. 155).

Ninin (2008) também fornece passos para a realização de pesquisa na escola. Primeiro é necessário planejar, é o passo a passo do que será desenvolvido. Até mesmo a maneira como os grupos serão organizados deve ser pensada. Para que o questionamento do professor consiga trazer os conhecimentos prévios dos alunos, o professor precisa de elementos teóricos. Para os alunos, o primeiro passo é a organização do trabalho.

Com os grupos organizados, um segundo passo é a elaboração de um projeto de pesquisa que indique os pontos pretendidos para que a investigação se desenvolva. É um momento para se lançar ideias, pensar em um objeto de estudo. É fundamental que o professor oriente cada grupo, solicite o levantamento de materiais para que os alunos focalizem o assunto escolhido. Na falta de um bom material, o próprio professor pode fornecer materiais relevantes. Quanto ao uso da internet, pode-se aproveitar para ensinar aos alunos a fazerem buscas em *sites* oficiais para pesquisas ou mostrarem a relevância/irrelevância dos materiais por eles selecionados. O terceiro passo consiste na elaboração de textos relacionados ao foco

da pesquisa, pois “sabemos que cada ciência tem suas características próprias no que se refere à produção de textos e à terminologia utilizada. A linguagem específica, portanto, requer ser ensinada ao aluno” (NININ, 2008, p. 28). A elaboração do projeto deve seguir as regras básicas: escolha de um título, objetivos, justificativa, metodologia, referências e cronograma.

Os textos listados deverão ser lidos, fichados, e o aluno deve, partindo deles, elaborar um novo texto (argumentado, objetivo, claro) que contenha as ideias mais relevantes, e isso deve ser feito ao longo de todo o trabalho. A outra etapa deve ser dedicada à organização final da pesquisa. Não é toda pesquisa que precisa ser finalizada com um trabalho escrito, pode ser qualquer outro produto final (seminário, vídeo, documentário etc.); o importante é que seja organizado e acompanhado de perto pelo professor. Por fim, vem a apresentação do trabalho de pesquisa, mas o professor deve, antes, estabelecer os critérios de avaliação, deixá-los bem claro para os alunos. É relevante dizer que a “postura do educador frente à pesquisa [...] exige conhecimento consciente e deliberado, além de alto grau de comprometimento em relação ao seu papel de intervenção permanente no desenvolvimento do educando” (NININ, 2008, p. 34).

2.2.3 A pesquisa nas aulas de Sociologia: alguns relatos

Há sete anos, a Sociologia e a Filosofia tornaram-se disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A partir disso, o ensino de Sociologia voltou a tornar-se objeto de estudo,

[...] somando as conquistas do passado a uma diversidade de enfoques que tratam desde a formação de licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia, passando pelas práticas de ensino e aprendizagem, até a seleção de conteúdos mais adequados [...] (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014, p. 129).

É, sem dúvida, uma conquista, porém, sua consolidação requer estudos, práticas concretas e sinalizações reais de sua contribuição na formação dos discentes da educação básica.

A produção do conhecimento é um elemento fundamental das Ciências Sociais e tem estreita relação com métodos de pesquisa, pois “é através da pesquisa que o sociólogo efetiva sua ação na sociedade” (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1). Pimenta (2013, p.9) escreve: “possuímos um acúmulo de mais de um século de pesquisas empíricas que nos informam caminhos epistemológicos e metodológicos a serem perseguidos”. Proporcionar aos alunos do

ensino médio um contato com as técnicas de pesquisa próprias das Ciências Sociais pode ser um instrumento importante para despertar no aluno o pensamento sociológico, possibilitando o desenvolvimento da imaginação sociológica³ de adolescentes e de jovens. E, para o professor, pode ser uma oportunidade de repensar e inovar sua prática, uma vez que ele sairá do papel de mero transmissor do conhecimento. Será uma oportunidade de enriquecer sua formação, conhecer melhor o lugar onde está. Mills (1982) já falava dessa prática e dava dicas aos educadores quanto ao seu uso:

O educador deve começar com o que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato. Deve usar materiais e proceder de modo a permitir ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação. E o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem auto-educador, autocultivador. Em suma, o indivíduo livre e racional (MILLS, 1982, p. 202).

Partindo de instrumentos da pesquisa, podem-se modificar as aulas tradicionais e conectar os conceitos da Sociologia com a prática, de modo a dar um novo sentido ao ato de aprender para alunos e professores. Isso porque a pesquisa incentivaria professores e alunos no exercício de elaboração própria. Além disso:

A maioria de nós vê o mundo a partir de características familiares a nossas próprias vidas. A sociologia mostra a necessidade de assumir uma visão mais ampla sobre por que somos como somos e por que agimos como agimos. Ela nos ensina que aquilo que encaramos como natural, inevitável, bom ou verdadeiro, pode não ser bem assim e que os “dados” de nossa vida são fortemente influenciados por forças históricas e sociais (GIDDENS, 2005, p. 24).

Conseguir transmitir isso aos alunos do ensino médio pode fazer toda a diferença no processo de formação e de preparação para a vida. Porém, o que se percebe, muitas vezes, é que:

O ensino de sociologia em geral [...], ainda encontra-se entre duas perspectivas: ou o ensino marcado por um resumo abreviado das matrizes curriculares das graduações dos cursos de ciências sociais; ou lista de temas contemporâneos – violência, bullying, racismo, sexualidade, relações de

³ Termo usado por Wright Mills (1982, p. 11): “A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o período histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de milhares de indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais.”

gênero, redes sociais, culturas juvenis etc. – em muitos casos favorecendo a reprodução do senso comum, com análises afastadas de uma sociologia científica. Por um lado, uma especialização desnecessária – já sabemos que não iremos formar mini sociólogos – ancorada em abstrações teóricas distantes do mundo real que pouco ou nada dizem aos alunos; por outro, temas “colados” à realidade, mas que não conseguem o distanciamento do saber espontâneo, tornando-se refém dos “achismos” (PIMENTA, 2013, p. 9).

Além disso, a Sociologia segue sendo questionada sobre sua utilidade, e cabe aos professores a construção de uma identidade para a disciplina no ensino médio. A preparação das aulas de Sociologia deve ter como preocupação a capacitação dos alunos para a compreensão dos fenômenos sociais, de forma que eles desenvolvam um “olhar sociológico” (PIMENTA, 2013). A autora propõe que a pesquisa seja o fio condutor da sociologia no ensino médio. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006) indicam a pesquisa como componente importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a Sociologia. Ela “[...] pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p.126). Outros autores argumentam que:

A pesquisa como pressuposto epistemológico desenvolve no estudante do Ensino Médio a capacidade de observação e crítica: ele percebe, então, uma nova realidade a partir da análise sociológica do que está à sua volta. O impacto do estranhamento, no primeiro momento, pode ser seguido pela satisfação de responder concretamente a perguntas do tipo “*para que serve a Sociologia?*” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 49, grifo do autor).

Considera-se que, “diferentemente das Ciências da Natureza, a Sociologia não precisa de laboratórios nem depende de equipamentos caros, pois seus elementos estão na rua, no bairro e/ou no pátio da própria escola” (PAIM; SANTOS, 2009, p. 136).

Fraga e Lage (2012) observaram e fizeram relatos de duas experiências de uso da pesquisa nas aulas de Sociologia em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. A reflexão girou em torno de um tipo específico de pesquisa: “a sociológica, científica, com questões, métodos, procedimentos, rigor, que possa fazer o estudante investigar algum tema de interesse e acompanhar mais de perto a lógica específica da produção sociológica” (FRAGA; LAGE, 2012, p.208).

A primeira experiência foi com uma turma de 3º ano do ensino médio. No primeiro bimestre, a professora apresentou a Sociologia como uma disciplina que pretende ser uma ferramenta para a compreensão da vida social, dizendo que o objetivo das aulas seria usá-la

como instrumento para entender o mundo no qual vivem os alunos. Para isso, a professora propôs que os alunos formassem grupos para elaborar seus próprios projetos de pesquisa e colocá-los em prática. Ela apresentou um pequeno roteiro, explicitando os itens básicos que deveriam ser abordados no projeto. Para essa elaboração e realização de uma pesquisa curta em um prazo de três semanas, os alunos poderiam recorrer a fontes bibliográficas, meios de comunicação impressos ou online, além de realizar entrevistas ou aplicar questionários. Os alunos propuseram temas variados. Ao final da atividade, escreveram um pequeno projeto e realizaram uma apresentação oral sobre os resultados parciais da pesquisa. A proposta da professora não foi formar pesquisadores profissionais, mas introduzir os alunos nos métodos de pesquisa sociológicos (FRAGA; LAGE, 2012).

A segunda experiência utilizou o método etnográfico⁴ no estudo das “tribos urbanas”, com uma turma de 2º ano do ensino médio. Depois de algumas aulas sobre cultura e identidade cultural, a professora pediu que os alunos desenvolvessem uma etnografia sobre alguma “tribo urbana”. Além disso, outros grupos sociais também poderiam ser objeto de estudo. Para obter êxito com a atividade, a professora reservou uma aula para explicar o que era o método etnográfico. Além de etnografar o grupo escolhido, os alunos teriam que entrevistar dois de seus integrantes. Todos os procedimentos foram organizados na forma de um roteiro e disponibilizados aos alunos, os quais deveriam elaborar um histórico do grupo, ir ao local onde ele se reúne e fazer uma descrição detalhada do que observavam, mais especificamente a respeito de informações sobre o local onde o grupo se reunia, atividades realizadas, faixa etária dos membros, dentre outras. Os resultados da etnografia foram entregues na forma escrita e apresentados oralmente. A etnografia envolveu e entusiasmou os alunos (FRAGA; LAGE, 2012).

De acordo com os autores, o importante é assegurar que os alunos vivenciem todas as etapas de uma pesquisa juntamente com os procedimentos metodológicos. Em suas palavras:

O professor deve estimular o olhar sociológico, problematizando e levantando outras interpretações para os resultados das pesquisas. As temáticas escolhidas para serem investigadas nas aulas de Sociologia devem, preferencialmente, expressar situações que façam parte da vida dos alunos. [...]. Outra possibilidade, que caminha lado a lado com a anterior, é oferecer aos alunos a oportunidade de escolher, coletivamente, questões motivadoras para serem investigadas por eles próprios, tal como vimos nos relatos das

⁴ O trabalho de campo de cunho etnográfico soma-se aos demais tipos de pesquisa típicos das Ciências Sociais como possibilidades de desenvolver uma atitude científica nos alunos. A utilização do método etnográfico em turmas de Sociologia do Ensino Médio pode contribuir para os alunos (re)descobrirem a própria sociedade em que vivem (LIMA, 2009 apud FRAGA; LAGE, 2012, p.218).

duas experiências, sendo a primeira de forma mais livre, e a segunda direcionada às “tribos urbanas” (FRAGA; LAGE, 2012, p. 220).

Levando os alunos a vivenciarem todas as fases de uma pesquisa, o professor permite ao aluno adentrar o processo de construção do conhecimento. Leva-o a perceber que seguir métodos pode propiciar um saber mais elaborado. Nesse caminho, abrem-se inúmeras possibilidades de se aguçar o olhar sociológico, pois o discente se vê dentro de uma dada situação que requer observação e interpretação. Melhor será se o professor explorar a realidade do aluno, pois, assim, ele passará a entender a dinâmica do meio em que vive. A pesquisa, nas aulas de Sociologia do ensino médio, pode proporcionar muitos pontos positivos. Fraga e Lage (2012, p. 221) enumeram alguns:

1) Deixa mais claro o que é a Sociologia, no sentido do que a diferencia das demais áreas de conhecimento; 2) É um dos melhores recursos para frisar o seu papel enquanto ciência; 3) Contribui para a desnaturalização e o estranhamento; 4) Relaciona o que está sendo estudado com o contexto e o cotidiano do aluno; 5) Cria uma atitude investigativa que contribui para desenvolver o pensamento sociológico; 6) Evidencia que na escola pode haver lugar não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para a sua produção.

Os pontos positivos, enumerados pelos autores, sinalizam as contribuições que o ensino mediado pela pesquisa pode promover ao jovem estudante. No entanto, para alcançá-los, o professor precisa estar atento durante todo o processo da pesquisa e na apresentação dos resultados, para que esses não se traduzam em afirmações do senso comum.

Silva e Sousa (2010), professores do Instituto Federal da Bahia (IFBA), desenvolveram, com alunos de nove turmas do 1º ano do ensino médio, um projeto voltado para a introdução dos estudantes na metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. O objetivo inicial era discutir as características da Sociologia como uma atividade prática de pesquisa, destacando os diversos métodos utilizados pelos sociólogos. Iniciaram discutindo noções de conhecimento, ciência, senso comum, entre outras. Em seguida, os alunos tiveram contato com a metodologia científica, partindo de alguns modelos e normas do trabalho científico. Paralelamente a isso, os professores instigaram os estudantes a refletirem sobre problemas dos seus cotidianos, que deveriam pautar seus temas de pesquisa.

Depois dos esclarecimentos, foi feita a proposta de desenvolvimento do projeto de pesquisa em grupo, a definição do tema por equipes, a pesquisa de campo e a apresentação dos resultados da investigação ao grande grupo. Em seus relatos, os professores trazem também as dificuldades em se vivenciar tal proposta:

O trabalho desenvolvido, embora de forma consciente e cuidadosa pelos professores, teve momentos de dúvida em relação à sua validade – tendo em vista uma formação conservadora a qual estamos submetidos e que gera dúvidas frente à pertinência e validade de propostas diferentes de atuação no âmbito da sala de aula. Em muitos momentos, nós, professores, tivemos dúvidas e pensamos em recuar, retornando a um modelo de docência mais tradicional, baseado em aulas expositivas e leituras coletivas do material didático, além das avaliações pontuais, como as provas (SILVA; SOUZA, 2010, p. 3).

Mesmo diante desse impasse, seguiram com a proposta até o fim e consideraram os resultados satisfatórios; perceberam o protagonismo dos estudantes e sua posição de sujeitos, e não de objetos no processo de aprendizagem. Porém, as dificuldades de implantação e de gestão existiram, não havendo adesão por parte de todos os grupos.

Outro relato interessante do uso da pesquisa nas aulas de Sociologia é feito por Dias e Costa (2011). Alunos da 3º ano do ensino médio na região da Baixada Fluminense-RJ, um local habitado por pessoas de baixo poder aquisitivo, ajudaram a professora a desenvolver o projeto “diagnóstico escolar”. A professora, recém-ingressa na escola, participou de uma reunião de planejamento escolar e percebeu, em meio aos projetos, que a escola gostaria de realizar, naquele ano, a proposta de se fazer um diagnóstico escolar. Viu aí uma oportunidade para se autoafirmar enquanto profissional e uma possibilidade de mostrar como a Sociologia pode contribuir no ensino médio. Segundo eles, “era necessário mostrar que a sociologia na escola tem a sua razão de ser, dentro e fora da sala de aula” (DIAS; COSTA, 2011, p. 3).

A ideia em envolver os alunos do 3º ano foi para incentivá-los a conhecer a comunidade na qual se inserem e dar oportunidade para que participassem ativamente de uma pesquisa. Por serem jovens, ajudaram a formular perguntas mais inteligíveis aos colegas do 1º ano, o qual foi escolhido para as entrevistas semiestruturadas pelo alto índice de evasão escolar. Foi feito um debate sobre educação com os alunos do 3º ano, visando saber o que achavam sobre o mau desempenho de alunos do ensino médio. Depois, leram textos sobre escola e competição escolar por uma vaga no ensino superior e foram organizados em grupos para responder a duas perguntas que os levaram a traçar impressões sobre as causas de falta de interesse e de desestímulo na hora de estudar. Com os fatores apresentados por eles, foi sugerido que elaborassem perguntas aos alunos do 1º ano. Assim, aplicaram os questionários e participaram do processo de análise. Por fim, escreveram sobre o que aprenderam na participação desta pesquisa. Por meio da participação em pesquisa sobre a sua comunidade

escolar, os alunos puderam perceber o elo entre teoria e experiência sociológica e refletir sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Num trabalho que foi apresentado no IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Escola Básica (ENESEB, 2015), sugeriu-se o uso da cartografia social como ferramenta de pesquisa para as aulas de Sociologia no ensino médio. Ela é um modo de fazer cartografia de forma participativa, que leva em consideração a percepção das pessoas inseridas na localidade. No caso da sala de aula, os alunos teriam a oportunidade de identificar sua realidade para, em seguida, fazer uma análise sociológica (HOLANDA; PEREIRA; FUSCO, 2015). De acordo como os autores, seriam possíveis:

[...] identificações sobre aspectos econômicos, culturais, políticos etc., que estejam no entorno ou que façam parte da vida do estudante, podem ser utilizados em sala por meio da identificação da realidade do mesmo. [...] A construção coletiva do material e as discussões que podem ser realizadas a partir dele são convergentes a uma pedagogia participativa, na qual o estudante fornece elementos para que ele próprio possa reinterpretá-la. Ao professor cabe fornecer subsídios interpretativos de modo ao auxiliar no processo (HOLANDA; PEREIRA; FUSCO, 2015, p. 14).

Com o levantamento da realidade e a análise sobre ela, há a possibilidade de estimular o aluno para que reflita criticamente sobre seu contexto e ajudar no desenvolvimento da formação para a cidadania.

Viu-se, com esses relatos, que é possível, e mesmo desejável, a prática da pesquisa nas aulas de Sociologia. Porém, é preciso levar em consideração “a relativa ausência de uma tradição na produção de conhecimento sociológico nas escolas, associada a pouca formação dos professores alocados para a disciplina de sociologia” (HAMLIN, 2010, p.71). Um dos desafios atuais para o ensino de Sociologia é “a falta de formação específica e/ou continuada dos professores que, em sua maioria, têm a formação em outras áreas, ou seja, não possuem instrumentalidade teórica adequada para a elaboração de suas aulas”, conforme argumentam Zarias, Lima e Fusco (2015, p.1). O estado de Pernambuco, por exemplo, segundo dados do Censo Escolar 2011 (INEP), possuía 2058 professores ensinando Sociologia no ensino médio. Desses, apenas 4,7% eram licenciados em Ciências Sociais. Em sua maioria, os professores de Sociologia possuem licenciaturas em História, Geografia, Pedagogia e na área de linguagens (ZARIAS, LIMA; FUSCO, 2015). Logo, muitos desconhecem os procedimentos de pesquisa das Ciências Sociais.

E mesmo os professores licenciados na área não se sentem preparados para o dia a dia das escolas. Porém:

Certo é que as possibilidades e os limites da pesquisa estão menos ligados aos conteúdos que serão mobilizados e mais à forma como essa prática será abordada e aos cuidados em termos de método quando da sua execução. O importante é assegurar que os alunos vivenciem todas as etapas de uma pesquisa e que as conheçam juntamente com os procedimentos metodológicos (FRAGA; LAGE, 2012, p. 220).

Logo, mesmo com formação em outra área ou com pouca prática no ensino de Sociologia, o uso da pesquisa pode ser uma realidade, desde que os professores procurem os meios adequados para sua utilização.

3 CAPÍTULO 2 - A PESQUISA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O interesse da dissertação é voltado para a educação básica, particularmente, o ensino médio. Por isso, para a escolha dos documentos, foi feita uma busca, junto ao portal do Ministério da Educação (MEC)⁵, para fazer o levantamento do *corpus* de análise. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.

Dos documentos citados acima, não foi analisado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), já que ele não traz nenhuma referência ao uso de pesquisa nas salas de aula da educação básica. Além desses documentos, foram analisados outros dois específicos ao ensino médio: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) e os cadernos da primeira etapa da Formação Continuada, propostos pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Foi feita a escolha das OCNEM (2006) por apresentarem sugestões didáticas flexíveis e por trazerem caminhos seguros para a prática docente. Os cadernos do pacto também foram escolhidos por comporem uma das fontes atuais de formação, citados pelos professores durante as entrevistas. A análise desses documentos busca compreender o que eles estabelecem a respeito da pesquisa como ferramenta na sala de aula.

3.1 LDB (1996)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) encontra-se, no Título II “Dos princípios e fins da Educação Nacional”, art. 3º, *caput* II, que destaca alguns princípios pelos quais o ensino será ministrado, a referência: “liberdade de aprender, ensinar, *pesquisar* e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. A pesquisa faz parte do desenvolvimento do educando e é uma das estratégias para assegurar ao aluno a aquisição de conhecimento. No Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art. 4º, *caput* V, existe a referência ao “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]”. A pesquisa é apontada como dever do Estado com a educação escolar pública. As demais citações sobre pesquisa apenas sinalizam sua importância no ensino superior, sem qualquer definição.

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Acesso em: 20 ago. 2015.

Outro dado relevante se encontra nos objetivos da LDB (1996), mesmo que não exista clara menção à pesquisa. A Seção IV, referente ao ensino médio, mostra, nos artigos nº 35 e nº 36, a importância de um currículo voltado para as capacidades que as disciplinas podem criar nos alunos. Pode-se destacar desses artigos, em primeiro lugar, a referência à autonomia intelectual e do pensamento crítico como uma maneira de confirmar a capacidade de aprendizagem, ou seja, o aluno só terá autonomia se souber como aprender; em segundo, refere-se ao conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; em terceiro, faz referência à relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; e, em quarto, o texto privilegia a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos (ONÓRIO, 2006). Tais objetivos, expressos na LDB, apontam para a importância de uma educação que faça do aluno não um simples receptor de informações, mas alguém capaz de analisar, interpretar e, assim, construir/reconstruir conhecimento. Isso, conforme já expresso no capítulo 1, pode ser atingido com o auxílio do uso da pesquisa como ferramenta de ensino.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) conduzem a uma reflexão semelhante à da LDB. Primeiro, apontam para a importância de uma sólida expansão de um ensino médio de qualidade, mostrando que sua importância vai além da formação profissional e deve atingir a construção da cidadania, dotando os alunos de autonomia intelectual e dando-lhes acesso à produção coletiva de novos conhecimentos. O ensino médio tem ocupado um papel de destaque nas discussões da educação brasileira, pois se acredita que suas condições atuais estão longe de atender às necessidades dos estudantes, situação que já é observada há muito tempo. De acordo com Fernandes (1954, p. 97):

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um “ensino aquisitivo”, de caráter humanístico, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à *tradição acadêmica* herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente (grifos do autor).

Fernandes (1954) já percebia a necessidade de se repensar o ensino secundário e o via como um tipo de educação estática. Para o autor, “essa posição nasce da própria função por ele desempenhada no sistema educacional geral e será mantida enquanto este não for alterado

como um todo, em sua estrutura e em seus fins” (FERNANDES, 1954, p. 98). A escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pela juventude, pelos docentes e pela sociedade. Deve:

[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (BRASIL, 2013, p.152).

É bom lembrar que as mudanças ocorrem de maneira muito rápida. Veiga Neto (2007) afirma que não se pode ficar em cima de um saudosismo, tentando voltar aos velhos currículos. Para ele, a escola está em crise porque se encontra desencaixada da sociedade. Fernandes (1954, p.95) diz que “o ensino secundário é *formativo* por excelência; ele não deve visar à acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas à formação do espírito do que os recebem”. Libâneo (2007, p. 24) complementa essa ideia assinalando que o papel da escola hoje é:

[...] reconhecer as transformações gerais da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional.

E, como as mudanças não param, é necessário que a escola acompanhe esse ritmo, questionando, produzindo e conectando alunos e professores. As DCN apontam para o desafio da produção acelerada de conhecimentos e das novas tecnologias para a escola. Essas realidades afetam os meios a serem utilizados, os elementos e as relações. É importante que o docente se sinta parte responsável desse processo; afinal, a escola continua exercendo um papel necessário na sociedade. Como indica Libâneo (2007, p. 25):

[...] a cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico, é uma informação fragmentada, lacunar, desordenada. O que faz a escola? Ajuda o aluno a reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios do pensar, dos meios de informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação mas também produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento.

A sociedade de informação requer aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. O aluno deve desenvolver certas habilidades para continuar aprendendo. Essas novas exigências pedem um novo comportamento dos professores, os quais devem passar a mediadores e não a

transmissores de conhecimentos, ou ainda, “devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo” (BRASIL, 2013, p.163). É na pesquisa como princípio pedagógico que as DCN veem a possibilidade dessa transformação. Segundo o texto do Ministério da Educação:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de 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, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2013, p.164).

As DCN apontam, de forma objetiva, o que é pesquisa e como vivenciá-la em sala de aula. É um processo motivado e orientado pelo professor com passos claros, propiciando a atitude científica. Ela instiga o estudante à curiosidade em relação ao mundo que o cerca, possibilita que ele seja protagonista na busca de informação e de saberes. Desenvolver a capacidade de pesquisa no ensino médio não se resume ao fornecimento pelo docente de informações, e, sim, a levar os estudantes a um processo de busca para que eles (re) construam conhecimentos. Mais uma vez, o texto do Ministério da Educação diz que:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/ articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social (BRASIL, 2013, p.164).

Os projetos são citados no documento como possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade, e devem ser criados pela escola. Para tais projetos, deve-se destinar pelo menos 20% da carga horária anual. Eles precisam estar previstos no projeto político-pedagógico⁶ (PPP), serem desenvolvidos de modo dinâmico, criativo, flexível e proporcionarem contato com a comunidade na qual a escola está inserida. Além disso, devem estar articulados aos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento. Associá-los à

⁶ “O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.” (DCN, 2013, p. 47).

pesquisa na sala de aula pode levar os estudantes tanto a uma participação na prática pedagógica quanto a colaborar no relacionamento entre a escola e a sociedade (BRASIL, 2013).

3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) se dividem em três volumes por área de conhecimento⁷. Esse material foi elaborado com o objetivo de contribuir no diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Nele, também se encontra o discurso de que a educação deve preparar o jovem para participar dessa sociedade complexa de forma autônoma.

Nas OCNEM Humanas, encontram-se algumas referências à pesquisa. Para Geografia, não há no documento menção à pesquisa. Na Filosofia, cita-se, na parte da metodologia, que, muitas vezes, no trabalho vivido em sala de aula, há uma limitação a pesquisas bibliográficas. O documento estabelece que a metodologia praticada no ensino de Filosofia destoa do que se pretende, mas não traz nada de específico sobre o uso da pesquisa na sala de aula.

Em História, encontra-se:

O princípio pedagógico da *interdisciplinaridade* é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos. Em última análise, o que está em jogo é a formação do cidadão por meio do complexo jogo dos exercícios de conhecimento e não apenas a transmissão–aquisição de informações e conquistas de cada uma das disciplinas consideradas isoladamente (BRASIL, 2006, p.68).

Percebe-se a proposta de associação entre ensino e pesquisa, que viabilize o contato com fontes e linguagens diferentes, assim como suponha interpretações variadas sobre temas e assuntos. Além disso, é estabelecido que as pesquisas científicas (história oral, pesquisas historiográficas etc.) produzidas na área devem servir como eixo norteador na prática docente, uma vez que possibilitam aos alunos conhecerem métodos diferenciados e sinalizam para um

⁷ A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2000, p.18).

ensino de História que não se encontra parado no tempo. A pesquisa é mencionada como recurso, que garante qualidade na estratégia pedagógica:

[...] a prática pedagógica planejada e interdisciplinar; *as atividades que levem os alunos a buscar soluções de problemas; a contextualização que confira significado a temas e assuntos; a mobilização de instrumentos de análise, de conceitos, de habilidades e a prática constante da pesquisa*, que, por recorrer a fontes diversificadas e passíveis de interpretações variadas, se relaciona permanentemente com o ensino e dele é parte indissociável (BRASIL, 2006, p. 85, grifo nosso).

Para a Sociologia, as OCNEM apontam para a importância da pesquisa na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência em questão. Partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para a compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais. Salienta-se que:

Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo [...]. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de ideias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado. Antes de usar esse expediente, é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado (BRASIL, 2006, p.126).

É sugerida a prática da pesquisa utilizando-se os padrões mínimos da pesquisa sociológica, e acredita-se que utilizá-la como instrumento pode desenvolver a compreensão e a explicação dos fenômenos sociais. Sugere-se ainda que, para fazer uso dessa ferramenta, é necessário elaborar um esboço de projeto de pesquisa para que o aluno tenha consciência do que irá pesquisar. Antes de qualquer tipo de pesquisa, seja exploratória, bibliográfica ou de campo, o professor deve orientar os alunos. Ela deve ser preparada com certa antecedência:

[...] o que engloba discutir o tema, definir o objeto, os instrumentos; fazer um roteiro; aplicar um pré-teste nos instrumentos; enfim, todas as precauções para que a pesquisa não seja viciada. Assim, ao utilizar a história de vida, o questionário, a entrevista, é necessário que o aluno conheça cada uma dessas técnicas, seus limites e possibilidades, para saber o que está fazendo e como fazer, o que vai encontrar em cada uma delas e por que elas são, muitas vezes, usadas complementarmente. Com isso, desde o ensino médio, o professor deve ensinar que fazer pesquisa requer uma série de procedimentos prévios, e isso constitui, certamente, um tópico do programa da disciplina (BRASIL, 2006, p. 127).

O documento estabelece um uso da pesquisa que se valha de métodos e que os professores mostrem aos discentes que é algo sério, com passos que devem ser seguidos para que se alcancem resultados satisfatórios.

As OCNEM Natureza, por sua vez, fazem menção à pesquisa em trechos específicos. Na área de Biologia, encontra-se uma menção à pesquisa na parte de metodologia. As estratégias, nessa área, foram retiradas das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e sugerem a experimentação que deve partir de um problema, de uma questão a ser respondida e não de uma receita a ser seguida com resultados já conhecidos; os estudos do meio que tiram o estudante da sala de aula e que podem levá-lo a conhecer a região em que se situa a escola, para avaliar condições ambientais, entrevistar os moradores, pensar em propostas que busquem melhorias etc. Sugerem, também, envolver os alunos nos projetos pedagógicos, pois:

[...] tal encaminhamento desenvolve o sentimento de pertencimento, além de fazer com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver condições de planejar de executar trabalhos e pesquisa, viabilizando maior autonomia para o estudo. Todas as etapas devem ser discutidas, com a delimitação clara do papel de cada um (BRASIL, 2002 apud BRASIL, 2006a, p. 27).

Na proposta de uso de seminários, também aparece referência à pesquisa no seguinte trecho:

[...] dá oportunidade aos alunos para pesquisar em diferentes fontes, visitar instituições, entrevistar especialistas, organizar as suas ideias, realizar julgamentos críticos e exercitar posturas éticas (BRASIL, 2002 apud BRASIL, 2006a, p. 28).

Para essa área, sugere-se que a pesquisa seja utilizada como estratégia de ensino e sirva de base para seminários e debates.

Na área de Física, a pesquisa aparece também como estratégia de ensino para auxiliar na promoção da alfabetização científica. Para a Matemática, há uma citação de pesquisa, mas não se refere ao seu uso em sala de aula. Em Química, existem várias citações que se referem às pesquisas no ensino dessa disciplina, mas nada exclusivo para a sala de aula.

Nas OCNEM Linguagens, mesmo que o termo pesquisa apareça várias vezes em todas as áreas, apenas em Artes será vista a menção de seu uso na sala de aula:

Para interpretar os textos e as narrativas culturais, deve-se analisar as características (morfológicas e sintáticas) da imagem ou da obra-de-arte, tal

como ela é percebida pelo jovem a partir de seu próprio quadro de referências culturais. *Porém, o objetivo da escola é ampliar e aprofundar esse olhar, alimentando-o com outras referências, em um processo de aprendizagem significativa.* [...]. Para que essas relações aconteçam, deve ser estimulado o *espírito de pesquisa, por meio de entrevistas com artistas e outros profissionais, visita a exposições, consultas na internet, nos livros teóricos*, além de relacionar esses temas com as demais disciplinas do currículo (BRASIL, 2006b, p. 187, grifo nosso).

Fala-se em estimular o espírito de pesquisa através de entrevistas e consultas na internet, mas não há uma definição do que se entende por pesquisa.

3.4 Caderno do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Com o intuito de garantir a qualidade do ensino médio, foi instituído, no Brasil, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013). O pacto, no primeiro momento, desenvolveu duas ações: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, e a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de ensino médio pela colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades. Essa formação é feita à luz das DCN.

Investigando sobre pesquisa como ferramenta nos cinco cadernos que compõem a primeira etapa da Formação Continuada⁸, encontra-se uma breve indicação a esse respeito apenas no caderno IV. A abordagem é feita relacionando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A maior parte da discussão gira em torno do trabalho, que, de acordo com o texto, pode ser visto como princípio educativo, pois, “ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia e cultura” (BRASIL, 2013a, p.29). A pesquisa:

[...] então, instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Mas o princípio pedagógico da pesquisa está em compreender a ciência não somente na dimensão metodológica, mas também, e fundamentalmente, na perspectiva filosófica.

⁸ A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular (BRASIL, 2013a, p.4). A primeira etapa foi vivenciada no ano de 2014.

Isto porque é preciso apreender e discutir as diversas concepções de ciência para que o educando possa se situar nesse mundo (BRASIL, 2013a, p.37).

A pesquisa é vista como uma contribuição importante na construção da autonomia intelectual dos alunos e na formação orientada pela busca de compreensão para questões teóricas e práticas do dia a dia. Para a formação integral dos alunos, não basta aprender o significado e o sentido das ciências, mas é necessário fazer com que produzam novos conhecimentos e busquem mudar o mundo em que vivem.

4 CAPÍTULO 3 - COMO A PESQUISA É COMPREENDIDA A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, buscar-se-á, partindo das respostas dadas pelos professores, analisar os sentidos produzidos por eles em relação à pesquisa como ferramenta de ensino. Antes, no entanto, será feita uma descrição do caminho percorrido, junto aos docentes, para que fosse possível alcançar as respostas.

4.1 Caminho percorrido

Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Esse método foi escolhido por permitir a obtenção de informações sobre a práxis dos professores. Utilizaram-se várias perguntas, buscando cobrir as intenções pretendidas pela entrevista. O objetivo dessas perguntas, por sua vez, foi estabelecer um diálogo, permitindo aos entrevistados respondê-las da forma mais livre e extensiva que desejassem. Além disso, foi desenvolvido um roteiro (Anexos A e B) que serviu para orientar as entrevistas. Para a elaboração dessas questões, utilizou-se a orientação de Flick (2013, p.115), que diz: “perguntas abertas devem ser combinadas com perguntas mais focadas, que se destinam a conduzir os entrevistados além das respostas gerais e superficiais [...]”.

Foram abordadas, nas entrevistas, questões que permitiram conhecer a prática dos professores em sala de aula, como foi a graduação, seu conhecimento sobre os documentos que norteiam o ensino médio e, por fim, focamos nas questões sobre pesquisa e pesquisa como ferramenta de ensino. Com isso, buscou-se estimular os docentes para que, relatando suas experiências e práticas, chegassem ao ponto chave da dissertação. Já a parte estruturada da entrevista buscou obter elementos para conhecer a história acadêmica do docente, a idade, o tempo de docência, disciplinas que leciona etc., com o intuito de traçar o perfil dos professores entrevistados.

A amostragem⁹ levou em consideração as pessoas que estão envolvidas e têm experiência com a questão em estudo. Foi intencional¹⁰, pois estabeleceu critérios de escolha

⁹ Às vezes, questiona-se se amostragem seria o termo adequado quando se faz pesquisa qualitativa (p. ex., Maxwell, 2005, p.88), mas, nesse tipo de pesquisa, é claro que também enfrentamos o problema tratado com esse termo: temos que escolher casos, grupos e materiais “certos” de uma forma definida de alguma maneira – para que possamos fazer nosso estudo com recursos limitados – a partir de um horizonte mais ou menos infinito de escolhas possíveis. (...) Dado que esse problema é semelhante na pesquisa qualitativa e em outras formas de pesquisa social de uma forma muito geral, continuaremos a usar o termo “amostragem” aqui. (FLICK, 2009, p.43-44).

¹⁰ Uma estratégia diferente é a amostragem intencional. Por exemplo, você realiza um estudo em que especialistas serão entrevistados (FLICK, 2013, p.79).

para os entrevistados, que foram professores da rede estadual de Pernambuco que ministravam aulas no ensino médio, nas disciplinas escolhidas para a dissertação. A pesquisa envolveu quatro escolas públicas estaduais da cidade de Petrolina. A escolha pela rede estadual se justifica por ser nela que se encontra a maior concentração de turmas, professores e alunos do ensino médio. De acordo com dados do Censo escolar da educação básica 2013 (BRASIL, 2014), a rede estadual é a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 84,8% das matrículas. A rede privada atende 12,8% e as redes federal e municipal atendem, juntas, 2,4%.

As escolas escolhidas possuem vivências particulares do ensino médio: regular, semi-integral, integral e escola de aplicação. As quatro escolas foram sugestão de uma gestora, que lida diretamente com o ensino médio. Ela afirmou que essas instituições de ensino desenvolvem um bom trabalho, possuem uma boa organização e seus gestores acolheriam a pesquisa. A intencionalidade dessa diferenciação deveu-se à necessidade de perceber se vivências variadas do ensino médio proporcionam ou não algum contato com a pesquisa enquanto ferramenta. As escolas selecionadas estão localizadas no Sertão do Médio São Francisco, em bairros equidistantes, próximos ao centro da cidade de Petrolina-PE.

A Escola W¹¹ oferta o ensino médio de forma regular, possui 877 alunos e 75 educadores¹². A Escola Y¹³ é semi-integral¹⁴. Ela teve sua fundação em 1984 e, em 1995, foi elevada à categoria de Ensino de 1º e 2º graus, de 5ª a 8ª série, e ofereceu habilitação em curso de Aprofundamento em Estudos Gerais, além de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio. Passou a ser Escola de Referência, com regime semi-integral, em 2012. A escola funciona num prédio amplo, em três turnos, atende 383 alunos, residentes nas áreas próximas a ela, e possui 17 professores, oferecendo, atualmente, os níveis de Ensino Médio, Projeto Travessia Médio e os Programas: Ensino Médio Inovador, Mais Educação e Escola Aberta, que funciona aos finais

¹¹ A fim de manter a privacidade das escolas, atribuímos aleatoriamente uma letra do alfabeto.

¹² Não consegui acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Retornei várias vezes a pedido da gestora, porém, como ele estava em fase de reelaboração, não foi disponibilizado. As informações da escola foram obtidas junto ao Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE), que não apresenta muitos detalhes.

¹³ Os dados das outras três escolas foram retirados dos seus PPP.

¹⁴ A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. O tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Estadual de Ensino é organizado para atender os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem da seguinte forma: Integral – Carga horária de 45 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Semi-integral – Carga horária de 35 horas aulas semanais: é uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

de semana. Essa Escola Y trabalha com educação inclusiva, uma vez que recebe o sujeito e suas singularidades.

A Escola X, por sua vez, é de regime integral. Foi implantada no ano de 2006, como Centro Experimental e, em 2008, passou a ser Escola de Referência, fazendo parte do programa integral. Atende 765 alunos e possui 35 professores. A Escola Z é de aplicação (é uma escola vinculada à Universidade), que foi oficializada em 1994. Possui 34 professores (não foram encontrados dados sobre o número de alunos, nem no PPP, nem no site).

Em cada escola, foram entrevistados quatro professores de diversas áreas do conhecimento¹⁵ (Língua Portuguesa, Química, História ou Geografia e Sociologia). A escolha dessas disciplinas por área do conhecimento foi fundamentada por motivos diversos. Língua Portuguesa, ao lado da Matemática, pela importância dentro do cenário educacional, já que ambas são utilizadas como base para saber se a educação está apresentando desempenho satisfatório. Isso é retratado na carga horária dessas disciplinas e no sistema de avaliação da educação básica¹⁶. Química pareceu pertinente, tanto por ser uma disciplina que nem sempre possui professores formados na área ministrando-a, quanto pelo número de pesquisas sobre o ensino da disciplina, que sinalizam para a importância de seu uso em sala de aula. História ou Geografia, pela proximidade dos professores dessas áreas com o ensino de Sociologia, pois, na maioria das vezes, são eles que assumem a Sociologia como complementação de carga horária. Finalmente, Sociologia, por ser o interesse primeiro da dissertação. Essa escolha buscou perceber a variação ou a não variação das representações que existem sobre pesquisa dentro das diferentes áreas de conhecimento.

¹⁵ A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2000, p.18).

¹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de **língua portuguesa**, com foco em leitura, e **matemática**, com foco na resolução de problemas. Disponível em: <

As entrevistas foram prévias e diretamente marcadas nas escolas, pois, ao entrar em contato telefônico com as instituições de ensino, as que atendiam pediam que eu fosse até lá para agendar a entrevista com os professores. O primeiro contato foi com os gestores das escolas. De forma breve, eu me apresentava e falava dos objetivos da pesquisa. Após essa etapa, alguns gestores já agendavam o melhor dia e a melhor hora para as entrevistas e avisavam aos professores, enquanto que outros me encaminhavam à sala dos professores para que eu agendasse diretamente com eles.

Destaco que fui sempre bem atendida, e os gestores manifestaram interesse no tema proposto. Muitos aproveitavam para falar um pouco das dificuldades encontradas na gestão e da necessidade de um olhar mais atento para a educação. Fui bem recepcionada também pelos professores. Houve alguns que não compareceram no dia e na hora marcados, levando-me a remarcar a entrevista. O dia e a hora agendados para a entrevista era o momento que eles tinham para planejamento de suas aulas, o que levou alguns a uma entrevista apressada. Uns me diziam que não falariam muito, que seriam breves. No entanto, quando começavam a falar sobre sua prática, empolgavam-se. Um dos docentes não quis fazer a entrevista gravada, preferiu ler as perguntas e ele mesmo responder escrevendo. Os demais aceitaram a gravação.

Percebi que não existe nas escolas um lugar no qual haja silêncio para estudos ou mesmo para entrevistas. Apenas uma das escolas possui uma área mais reservada, ainda assim, nem todos os professores dessa escola quiseram ir para lá. Alguns me levaram para bibliotecas. Porém, a maioria das entrevistas foi realizada na sala dos professores, e, como elas se estendiam um pouco, o barulho era enorme quando chegavam os intervalos. As entrevistas realizadas na sala dos professores sempre tinham alguma intervenção, seja por pessoas que chegavam à sala, por celulares tocando ou por colegas que queriam fazer algum comentário relacionado à pergunta. Entretanto, isso não dificultou as entrevistas, nem mesmo as transcrições.

4.2 Análise dos dados

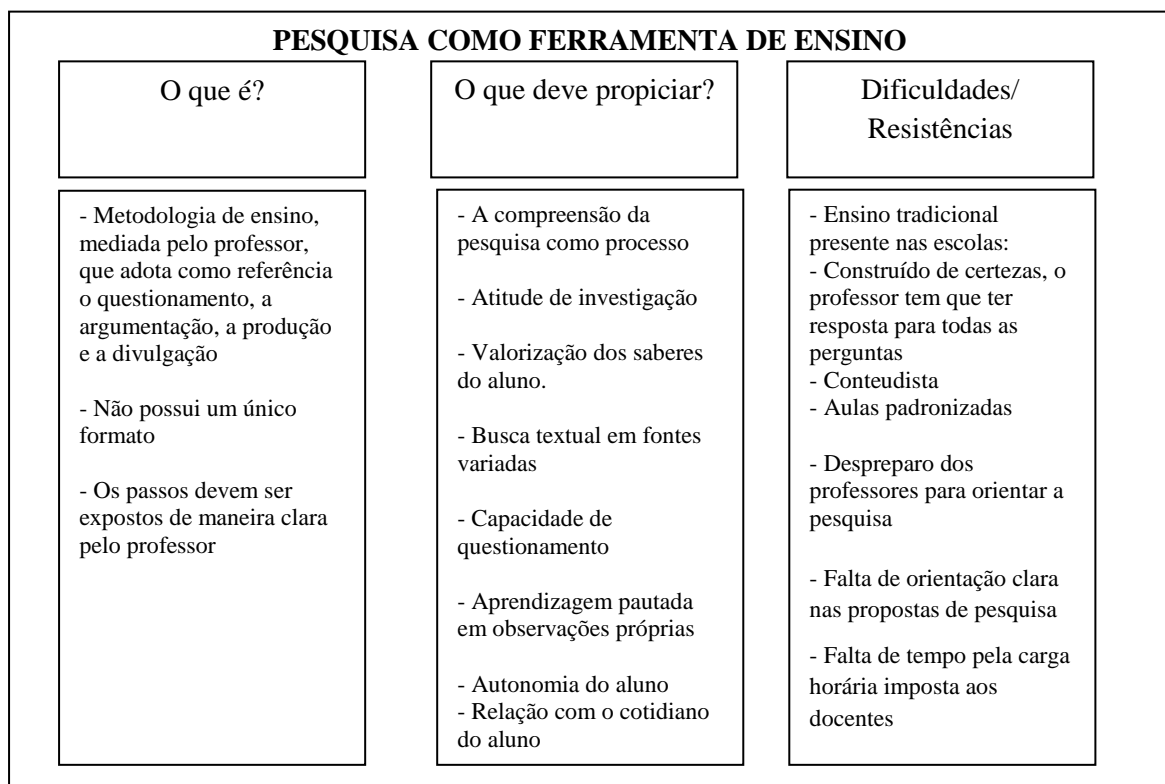
Depois de realizadas as entrevistas semiestruturadas, foi feita a análise. De acordo com Gibbs (2009, p.16), “você começa com alguma coleta de dados qualitativa [...] e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original”. Os dados foram analisados a partir da teoria, de leituras sucessivas das entrevistas transcritas e se iniciou com a codificação:

Codificação é a forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens do texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva. [...]. Sendo assim, todo o texto, entre outros elementos, que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa é codificado com o mesmo nome (GIBBS, 2009, p.60).

A codificação utilizada para a dissertação pautou-se na teoria e na sua relação com os relatos, buscando-se maior detalhamento nos relatos voltados para a pesquisa como ferramenta. Dessa maneira, foi possível organizar os dados e examiná-los de forma estruturada.

Na busca de facilitar a análise dos dados coletados através das entrevistas, elaborou-se uma síntese, apresentada na Figura 2, baseada na teoria, com elementos que permitem identificar a pesquisa como ferramenta, bem como as dificuldades/ resistências e os benefícios que ela pode trazer para a sala de aula.

Figura 2: Elementos da pesquisa como ferramenta de ensino



Fonte: Autoria própria

4.2.1 Perfil dos entrevistados

Foi elaborado um quadro geral com elementos relacionados a questões individuais e profissionais para ilustrar o perfil dos entrevistados da rede estadual de Petrolina. Com a finalidade de proteger a identidade dos entrevistados, atribuímos aleatoriamente uma letra do alfabeto para cada professor e eles foram qualificados por uma área de ensino específica, ou seja, mesmo que o professor trabalhe com mais de uma disciplina, levou-se em consideração apenas uma, no caso, as que foram escolhidas para a dissertação (Química, Língua Portuguesa ou Literatura, História ou Geografia e Sociologia). No Quadro 1, está destacada a área em que cada um foi qualificado, caso ministre mais de uma disciplina.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados*

Professor	Sexo	Idade	Graduação	Pós-grad.	Formação continuada	Tempo de docência	Disciplinas que ministra e nº de diários
A	M	27	Licenciatura em Química	Não	Não	7 anos	Quím. , Fís., Mat. e Bio. 18
B	F	31	Ciências biológicas (concluindo)	Não	Não	10 anos	Química e Ciências
C	M	38	Agronomia e Bio. hab. em Química	Ensino de Química	Não	14 anos	Química 16
D	F	34	Ciências biológicas e Lic. em Quím.	Nutrição humana e saúde	Não	12 anos	Química 10
E	F	35	Letras e Direito	Literatura e cultura	Sim	12 anos	Literatura
F	F	40	Letras	Português e Lit.	Sim	6 anos	Língua Port. 5
G	F	55	Letras	Psicopedag.	Sim	26 anos	Língua Port. 4
H	F	39	Letras	Língua Port.	Sim	21 anos	Língua Port. 4
I	F	37	Licenciatura em História	Não	Não	13 anos	Hist. e Soc. 18
J	M	42	Licenciatura em História	Ens. de História	Sim	8 anos	História
K	F	48	Licenciatura	Pedagogia	Não	30 anos	Geo. e

			plena em Geografia	escolar			Empreend. 16
L	M	43	Licenciatura em História	Hist. Geral e Hist.do Brasil	Não	15 anos	História e Sociologia 24
M	F	40	Pedagogia	Psicopedag.	Não	22 anos Sociologia – 4 anos	Sociologia e Filosofia 22
N	F	37	Licenciatura em História	História Geral	Não	10 anos Sociologia – 3 anos	Soc. , Direitos Hum. , Filo. e Empreend. 22
O	F	45	Letras	Letras e Português	Não	9 anos Sociologia – 1 ano	Sociologia , Filo. e Artes 23
P	F	26	Licenciatura em Geografia	Não	Não	2 anos Sociologia – um mês	Sociologia , Filo. e Geo. 22

* entrevistas realizadas no período de março a abril de 2015.

Fonte: Autoria própria

Há professores em início de carreira e professores se preparando para a aposentadoria, com uma faixa etária que varia entre 26 e 55 anos. Dez professores são casados e têm filhos, três são divorciados e têm filhos, e três são solteiros. Questionados sobre a formação dos respectivos pais, constata-se que a grande maioria não concluiu os estudos. Dentre os entrevistados, apenas um afirmou que a mãe possui ensino superior.

Os dados apresentados na tabela possibilitam reflexões importantes. Nas escolas do estado de Pernambuco, conforme o artigo 14, parágrafo único da Lei nº 11.329 (PERNAMBUCO, 1996), os professores precisam cumprir uma carga horária mínima de 30 horas-aula semanais. Se a disciplina que ministra não atinge esse quantitativo mínimo, o professor precisa assumir outras disciplinas, ou seja, precisa complementar sua carga horária. Realidade muito comum na área de Ciências Humanas. De acordo com a tabela, apenas um professor de História só ministra sua disciplina, os demais ministram mais de uma. Quando se observam os professores de Sociologia, a situação é ainda pior, pois, contando com a carga horária de uma aula semanal, foram encontrados professores que ministram mais três

disciplinas. Vale salientar que isso significa uma média de 18 a 23 diários de classe¹⁷, o que dificulta o trabalho docente, pois, além do diário manual, existe o digital e ambos devem ser preenchidos, levando os professores a um gasto de tempo excessivo.

De acordo com as DCN (2013), os PPP das escolas devem prever a formação continuada dos professores para que eles tenham a oportunidade de se manter atualizados na sua área de atuação. Porém, as formações continuadas específicas por área do conhecimento são escassas para a área de humanas e ciências da natureza, dado que pode ser visto no sexto item do Quadro 1, sendo que os docentes de humanas sentem-se mais desvalorizados do que os docentes das ciências da natureza. Uma professora de humanas relatou que, quando há formação na área, envolve todas as disciplinas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), e ela, que ministra mais de uma, precisa fazer a escolha, que recai sobre sua área de formação. Percebe-se que existe uma concentração de formações continuadas para Língua Portuguesa e Matemática.

4.2.2 Análise das questões abertas

Na parte da entrevista em que foi utilizado o roteiro de perguntas, tentei buscar o máximo de informações sobre a compreensão dos professores sobre pesquisa. Separou-se essa etapa da análise em dois momentos: no primeiro momento, o professor foi levado a falar livremente sobre sua graduação e sua prática na escola, envolvendo questões como o planejamento das aulas, o trabalho em sala de aula e a avaliação, buscando, nessas falas, os sentidos sobre pesquisa; no segundo momento, foram feitas as perguntas: “O que é pesquisa?” e “O que é pesquisa como ferramenta de ensino?”.

4.2.2.1 Primeiro momento

Ao planejar as aulas, os professores se utilizam de diferentes meios, e neles está implícito ou explícito o ato de pesquisar. Ele é aqui percebido como busca de subsídios para dar embasamento às aulas.

¹⁷ Com base no Decreto Estadual nº 30.362, de 17/04/07, há toda uma orientação quanto ao preenchimento do diário de classe, que é um instrumento legal de registro das situações didáticas da vida dos estudantes, do planejamento e do desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor.

“Planejo no dia anterior porque eu não venho para a escola com planejamento do ano passado. Geralmente utilizo meus livros da faculdade, uso o livro da escola e alguns materiais em PDF.” (professor A- Química)

“Sempre pesquiso muito, tenho fontes na internet, três ou quatro livros em minha mesa e outras fontes. Além de discutir com os colegas algum tema que tenha dúvida.” (professor C- Química).

“Elaboro um banco de dados por série, por unidade: conteúdo, parte escrita, parte em slides em pastas diferentes. Para facilitar, o tempo é muito curto. E ainda têm os feriados, reuniões.” (professora F- Língua Portuguesa).

“Eu preparo as minhas aulas na escola, no intervalo de uma janela e outra, não temos muito tempo para estudar, para se preparar. Amanhã, por exemplo, eu tenho nove aulas, uma única janela.” (professora K- Geografia).

“A internet é uma aliada para pesquisa, vídeos, textos. A biblioteca possui livros para formação e tem especificamente para Sociologia, revistas.” (professora M- Sociologia).

No planejamento das aulas, é possível notar que pesquisar, consultar, preparar, montar banco de dados e estudar são compreendidos num sentido mais amplo, como atividades de pesquisa, utilizadas com a finalidade de dar corpo ao assunto que será repassado para o aluno. Os professores, com seu planejamento, almejam que a aula forneça informações relevantes e, para isso, buscam fontes de consulta diversas.

Passando para a prática em sala de aula, apenas em duas respostas de professores de Química se fala em pesquisa. As demais respostas se concentram na aula expositiva e no uso de recursos como música, slides, filmes etc.

“Como a maioria dos alunos tem dificuldade com a Química, eu utilizo uma Química diferente. Faço experiência em sala de aula, eu brinco com o conteúdo, canto, justamente para descontraí-lo.” (professor A).

“Eu trabalho com slides ou vídeo-aula. Uso bastante o laboratório para eles desenvolverem experimentos ou na sala mesmo.” (professora D - Química).

Nas aulas de Química, é comum que se utilize laboratórios ou mesmo a sala de aula para desenvolver experimentos com os alunos, logo, há o uso do método científico que possibilita a relação entre teoria e prática, já que o professor, depois de ensinar um determinado assunto, pode, com a experiência, comprovar o que disse.

Para avaliar os alunos, o Estado de Pernambuco dispõe de uma Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014¹⁸. Nela, estão as diretrizes e os procedimentos de avaliação para as escolas da rede estadual de Pernambuco. Os professores não podem utilizar uma única forma, precisam seguir as regras. A 2ª nota é padrão, ou seja, todos os professores fazem uma prova, chamada avaliação global ou bimestral, dentro de um período estabelecido para essa finalidade. Nas escolas visitadas, a média de atividades para a 1ª nota oscila entre três e cinco. Procurou-se ver se para a 1ª nota algum professor utiliza a pesquisa como ferramenta, já que as atividades devem ser variadas.

“Eu sou daqueles professores mais antigos, eu sei avaliar de uma forma que é somente atividade. Raramente eu passo um trabalho. Geralmente eu passo uma lista para casa, como Química tem muito cálculo eu faço dessa forma.” (professor A).

“Minha avaliação se dá em três momentos. Eu gosto de fazer uma avaliação escrita porque eles precisam treinar, eu preciso ver se realmente sabem o conteúdo. Gosto de pegar um tema transversal ligado ao conteúdo que estou dando e eles fazem um seminário e vão ser os professores do dia. E a terceira é a avaliação bimestral. Dentro dos quatro bimestres eu escolho um e trabalho um projeto com eles.” (professora B- Química).

¹⁸ No artigo 11, temos a explicação de como devem ser conduzidas essas avaliações em cada bimestre. I – a 1ª nota, referente aos procedimentos avaliativos, tais como, trabalhos em grupo, apresentação de seminários, pesquisas, atividades realizadas em sala de aula, elaboração e apresentação de projetos orientados pelo (a) professor (a); II – a 2ª nota, referente ao procedimento avaliativo planejado pelo (a) professor (a) e corresponde à síntese dos conteúdos ministrados, devendo ser realizado individualmente pelo (a) estudante, no final de cada unidade didática bimestral; § 1º Os procedimentos avaliativos correspondentes à 1ª nota variarão de 02 (duas) a 05 (cinco) atividades, com atribuição de pontos que, ao final, serão somados e totalizarão a nota 10,0, ocorrendo, paralelamente, o reensino e a recuperação dos conteúdos não apreendidos pelo (a) estudante. § 3º Para a obtenção da média aritmética do (a) estudante, em cada unidade didática bimestral, serão somadas a 1ª e 2ª nota e o resultado deverá ser dividido por 02 (dois), gerando a média do bimestre.

“Vou fazendo atividades xerocadas ou tiro de outro livro com questões do ENEM, questões diversificadas, ou então um trabalho em sala de aula.” (professora D – Química).

“Trabalhos, exposições, peças teatrais, debate. Procuro ver se estão entendendo, se saberiam argumentar com alguém.” (professora F- Língua Portuguesa).

“Fazemos uma proposta de avaliações contínuas. Usamos recursos diversos pela oralidade, através da leitura. Pela escrita, através de textos e testes avaliativos. E pela parte do estudo dirigido, estudo grupal, apresentação de pesquisa e resultado de pesquisa.” (professora G - Língua Portuguesa).

“Aqui na escola tem um projeto interdisciplinar que já tem um valor fixo de 0,0 a 3,0 pontos, então eu fico com 7,0 pontos para distribuir em atividades do livro paradidático. Geralmente, é um trabalho ou prova, fica a critério, dependendo do livro. E uma produção textual.” (professora H- Língua Portuguesa).

“Essas atividades eu costumo fazer com pesquisa utilizando o livro, respondendo àquelas questões que tem no livro didático, outra atividade em forma de seminário que eles vão pesquisar e expor o conhecimento deles de acordo com o tema e exercícios.” (professora K - Geografia).

“A proposta é que os alunos façam pesquisa, não fiquem só no livro didático. Fazem entrevistas, atividades.” (professora M - Sociologia).

“Trabalho em grupo. Nos trabalhos que eu faço, peço para pesquisarem e depois socializarem com o grupo, para não ficar essa questão de copiou e me entregou. Eu trabalho com pesquisa manuscrita, foi o jeito que encontrei de ele não pegar o trabalho copiar e colar. Pelo menos ele vai estar ali escrevendo, vai estar analisando o que vai apresentar.” (professora N - Sociologia).

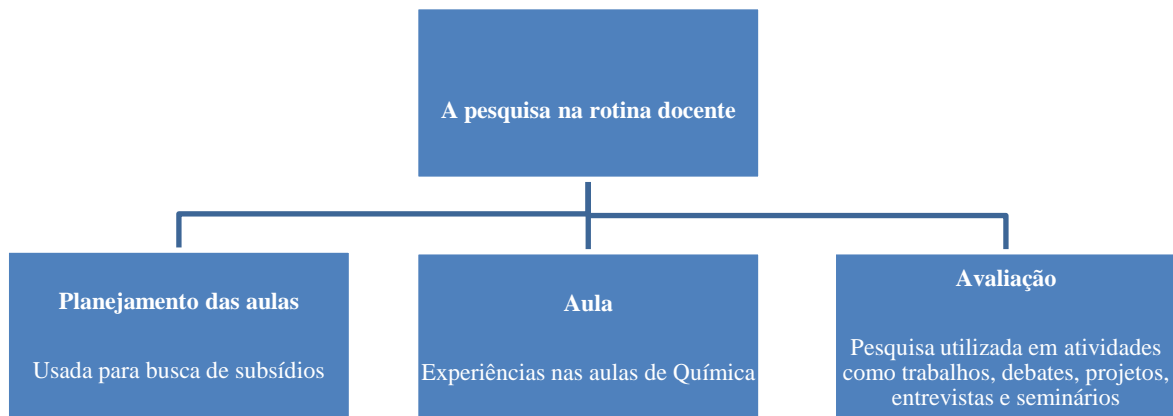
“Através de debates, seminários e pesquisa.” (professora O - Sociologia).

A pesquisa é uma prática utilizada em sala de aula e isso fica claro nos relatos, pois, quando um professor do ensino médio fala em trabalhos, seminários, debates, há relação com

a pesquisa, já que esse tipo de atividade envolve a proposta de um tema, que deve ser pesquisado, estudado e, posteriormente, apresentado. Os projetos também envolvem um desenvolvimento de pesquisa.

Nesses relatos, percebe-se uma prática que tem o professor como centro, a preocupação no repasse dos conteúdos exigidos que leva a aulas expositivas e pouco envolvimento discente. Então, na rotina docente, a pesquisa pode ser compreendida conforme a Figura 3:

Figura 3 - A pesquisa na rotina docente



Fonte: Autoria própria

4.2.2.2 Pesquisa na graduação

Na fala dos professores sobre sua graduação, percebe-se que a maioria não teve possibilidades de dedicar-se ao curso pela falta de tempo (casamento, filhos, trabalho). Quando questionados sobre o porquê da escolha dos cursos, boa parte respondeu que foi pela falta de opção. Como sentiam a necessidade de uma graduação e muitos não tinham condições de sair de Petrolina ou pagar uma faculdade particular, tiveram que optar pela UPE (11 dos 16 entrevistados). Essa universidade, na época em que a maioria dos entrevistados nela estudou, só oferecia cursos de licenciatura. Outro dado relevante é que poucos tiveram contato com a pesquisa científica e uma minoria teve que desenvolver monografia.

Serão citados, em seguida, apenas os relatos dos professores que desenvolveram pesquisa.

“Eu tive bons professores. Foi muita dificuldade porque eu tinha dificuldade em Química. Depois fui desenrolando. Particpei do PIBID, com ele vi a educação diferente, porque foi daí que comecei a ir para a sala de aula. Fiz muita pesquisa de apresentação para as coordenadoras, temas para dar aula, para desenvolver a prática pedagógica.” (professor A).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

[...] é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. [...]. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2008).

Esse contato com as escolas insere os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública, proporcionando inúmeras possibilidades. De acordo com o professor A, foi assim que ele passou a ter um novo olhar sobre a educação. Além disso, foi necessário que o professor fizesse pesquisas, aqui num sentido de busca e aprofundamento, e as apresentasse às suas coordenadoras, possibilitando a articulação entre teoria e prática.

“A pesquisa que desenvolvi foi na EMBRAPA¹⁹ como bolsista do CNPq²⁰, lá eu desenvolvi, na faculdade não. Era um estudo sobre uva, mas os estagiários lá botavam a mão na massa, o que tínhamos que fazer da pesquisa, tomávamos de conta. A parte escrita do trabalho era com ele (o pesquisador), nessa parte a gente só tinha o nome, a gente era mais na prática mesmo. Eu aprendi mais lá na EMBRAPA do que na faculdade. Era muito concorrido porque a gente sabia que aprendia mais lá do que na faculdade. Porque a gente via muita coisa prática lá. Laboratórios muito mais amplos, equipados.” (professora D- Química).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) trabalha outra forma de pesquisa: “Visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica

¹⁹ Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

²⁰ Conselho Regional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

(IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica.” (CNPq, 2015). Entre seus objetivos, encontra-se: contribuir para a formação científica, ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica etc. Os alunos têm contato direto com técnicas e métodos de pesquisa e são, muitas vezes, orientados por pesquisadores qualificados. Percebe-se que, para a professora D, pesquisa está relacionada à prática, a colocar a mão na massa. Ela teve pouco contato com a parte escrita da pesquisa, o que pode desviar a ideia da pesquisa vista como um processo.

“Tive metodologia científica, iniciação científica não. [...]. Desenvolvi pesquisas, mas foram pesquisas bem simples. Não tive que elaborar projeto.” (professora E - Literatura).

“Tive iniciação científica. O único trabalho que me recordo de ter feito, foi um trabalho científico em relação à obra de Guimarães Rosa, apresentação em forma de painel. Foi maravilhoso.” (professora H - Língua Portuguesa).

Nessas percepções, a palavra pesquisa aparece, o que indica o contato com ela, mas não fica claro com o que a relacionam.

“Tive excelentes professores. Eu soube aproveitar. Tive iniciação científica e desenvolvi várias pesquisas. Inclusive uma foi publicada. Foi uma pesquisa de extensão que a gente publicou. O tema era evasão escolar. Fomos em 10 escolas. [...]. A gente foi a campo, fez a coleta de dados, a gente pesquisou muita teoria. [...]. Depois que a gente terminou a pesquisa de campo e a teórica. A gente recorreu a imagens, gráficos de jornais, revistas [...].” (professora F - Língua Portuguesa).

Nesse relato, percebe-se a relação da pesquisa com métodos e técnicas científicas. Há o levantamento de um referencial teórico, a coleta de dados por meio da visita às escolas e a divulgação.

“Fiz faculdade à distância, encontrei várias dificuldades. Trabalho de campo realizamos vários. Elas (as professoras) passavam atividade orientando, passo a passo. No geral, as atividades eram em grupo. Tinha saída de campo, uma foi com entrevistas no pátio da feira da Cohab Massangano, entrevistamos

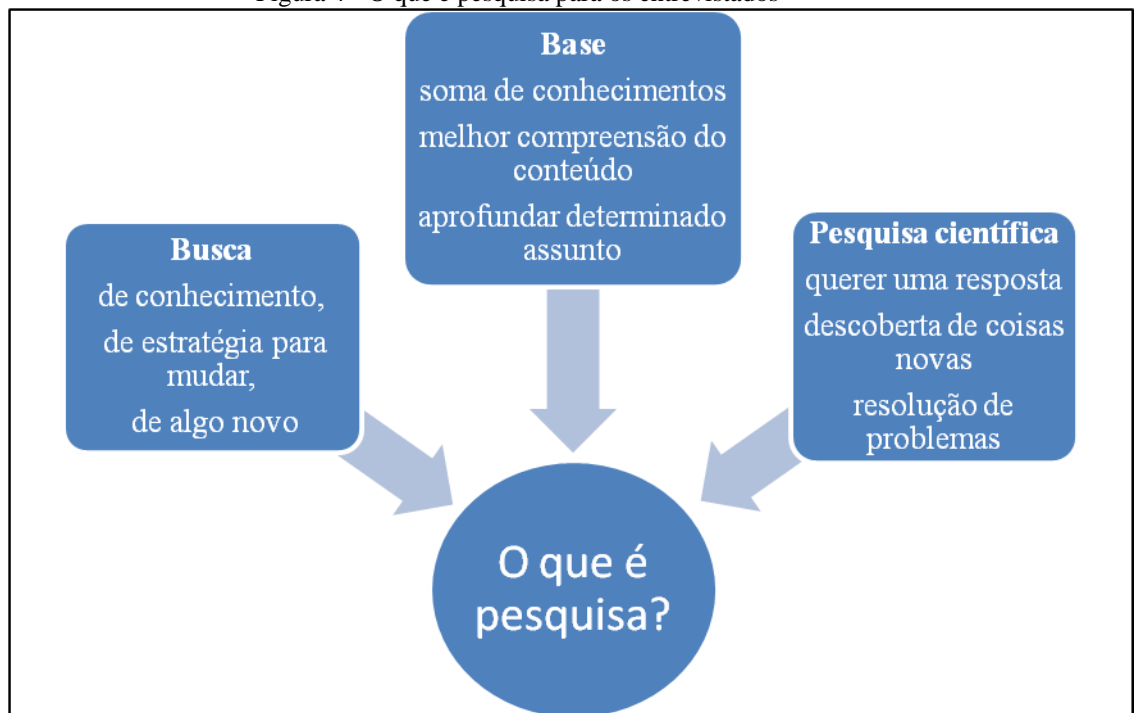
os feirantes. Seminário em Afrânio, foi porque teve muita pesquisa, tivemos que trabalhar em conjunto mesmo, porque ia apresentar fora.” (professora P - Sociologia).

Nesse caso, a pesquisa está relacionada a práticas como trabalho de campo e entrevistas. O contato de poucos professores com a pesquisa reflete as limitações encontradas na graduação, logo, esse problema não está restrito à educação básica. Pesce (2012) vê na formação docente uma das principais ações para que seja possível redimensionar a escola. É fundamental propiciar ao professor o contato com pesquisa já na graduação para que, ao fim, ele não seja um mero reprodutor de práticas convencionais.

4.2.2.3 Segundo momento

Mas, afinal, o que é pesquisa para os entrevistados? Essa foi uma das perguntas feitas depois que eles falaram livremente sobre prática docente, sala de aula e graduação. Foram utilizadas, como categorias, as palavras busca, base e pesquisa científica, de acordo com a Figura 4:

Figura 4 - O que é pesquisa para os entrevistados



Fonte: Autoria própria

- **BUSCA**

A maioria a relaciona à busca de conhecimentos, possibilitando que se vá além do consenso do dia a dia, confrontando ideias e ampliando caminhos. É também busca de estratégia para mudar, e a busca de algo novo, que pode transformar a prática através da reflexão.

“É você buscar. Eu vou além do consenso do dia a dia, do que já vem no livro. Você quer confrontar informações, é ampliar o caminho. Coisa que fazemos pouco.” (professora H - Língua Portuguesa).

“Penso na pesquisa como busca de algo novo, onde a prática é transformada a partir da reflexão sobre o que existe e a busca de estratégias para mudar.” (professor L - História).

“Eu tenho pesquisa como algo que você vai buscar, que você faça o outro buscar. Pra somar no seu conhecimento prévio ou para ser o seu conhecimento. Leva a uma melhor compreensão do conteúdo. É uma soma.” (professor A - Química).

“É a questão do conhecimento, de você buscar conhecimento. Você ir além do que esta aqui. É um aprendizado, uma descoberta.” (professora M - Sociologia).

“É a busca de você adquirir mais conhecimento. Pesquisando em livros, na internet [...].” (professora N – Sociologia).

Sem dúvida, a pesquisa é uma busca, ou seja, deve haver a preocupação em buscar teorias para se entender a realidade, para atualizar conhecimento e prática. Demo (2000) argumenta que quem possui uma boa base teórica sabe interpretar. Pensando assim, a busca por conhecimento deve levar a uma leitura crítica do material selecionado. Somente dessa maneira, estratégias de mudança surgirão no fazer docente.

- **BASE**

É a base que deve levar a uma soma de conhecimentos ou aquisição de novos conhecimentos que melhora a compreensão do conteúdo e possibilita um maior

aprofundamento em um determinado assunto. No relato dos professores, a pesquisa melhora a qualidade da aula, coloca o professor em movimento, faz filtrar o que há de melhor:

“Sem pesquisa você não sai do canto, não dá uma aula bem dada. [...] É a pesquisa que me dá base. Eu vou à internet, a vídeos, documentários. Sem pesquisa não há conhecimento.” (professor J - História).

“Pesquisa é uma peneira no conhecimento. Você pesquisa, fica com aquela parte boa, importante. Tudo para mim é pesquisa, uma leitura, isso aqui (a entrevista). Suas perguntas também me ajudam [...].” (professora F- Língua Portuguesa).

“Pesquisa é você se aprofundar em um determinado assunto.” (professora I - História).

Ter noção de que a pesquisa é a base se relaciona ao que Demo (2000, p.49) afirma: “[...] somente tem algo a ensinar quem pesquisa”. Porém, essa pesquisa do professor deve conduzi-lo à produção, ou seja, o professor precisa elaborar seu material, ter certa bagagem pessoal e ser capaz de criticar o material que chega até ele. No entanto, isso não se alcança sem esforço e sem formação continuada.

- **PESQUISA CIENTÍFICA**

Outro grupo de professores define a pesquisa mais dentro de uma visão científica:

“Parte do princípio da curiosidade, você tem que ser curioso e tem que querer uma resposta [...] e você vai em busca daquela informação. [...] E ir para campo realmente, visualizar o que [...] possa ser útil para o teu trabalho” (professor C – Química).

O professor afirma que é preciso ser curioso, ou, em outras palavras, que é preciso questionar e depois procurar respostas. Para isso, você levanta informações e depois vai a campo para visualizar o que pode enriquecer ainda mais seu trabalho.

“É você estudar, se aprofundar e procurar uma melhora para algo que não esteja indo bem. É algo para a humanidade. Porque se não fosse a pesquisa, hoje em dia

muita coisa que a gente tem não existiria. Saber como se resolve determinados problemas ou temas, qual o melhor caminho. Descobrir coisas novas, saber como funciona.” (professora D - Química).

A professora D, ao definir pesquisa, lembra os benefícios que ela alcançou para a humanidade, o que remete às grandes descobertas que proporcionaram cura de doenças, invenções, tecnologia. Logo, há uma relação clara com a ciência.

“A pesquisa é isso que você está fazendo. É quando você tem um trabalho a ser desenvolvido, aí você escolhe um assunto que chame atenção, que você quer se aprofundar mais a respeito daquilo e que você vai buscar explicar, detalhar. Você tem um problema, você quer esmiuçar aquele objeto de estudo e você quer solucionar aquele problema. Através de quê? Você pega um ponto para pesquisar, busca ajuda através de “n” fontes para tentar explicar por que acontece aquilo.” (professora K - Geografia).

“O que fiz na especialização. Pesquisa bibliográfica, as referências que tinha sobre o tema. Depois fui a campo para analisar como a inclusão social estava presente nas escolas. A pesquisa é tanto poder unir [...] o que você já tem de pesquisas anteriores quanto trazer para o nosso cotidiano e ver como está em nossa cidade.” (professora L – Sociologia).

Esses professores trazem compreensões mais detalhadas da pesquisa. Percebe-se a preocupação com um processo a ser desenvolvido, não é uma busca desordenada. Implica buscar respostas a problemas que gerarão objetos de estudo, que precisarão de teorias para embasar as respostas e métodos para alcançar os fins desejados. É também uma forma de busca, mas direcionada, organizada, investigada. Há ainda uma necessidade de fazer uso do que foi aprendido para transformar a realidade. De acordo com Demo (2000), a pesquisa científica questiona o saber vigente, cria, sugere, mobiliza o surgimento de alternativas.

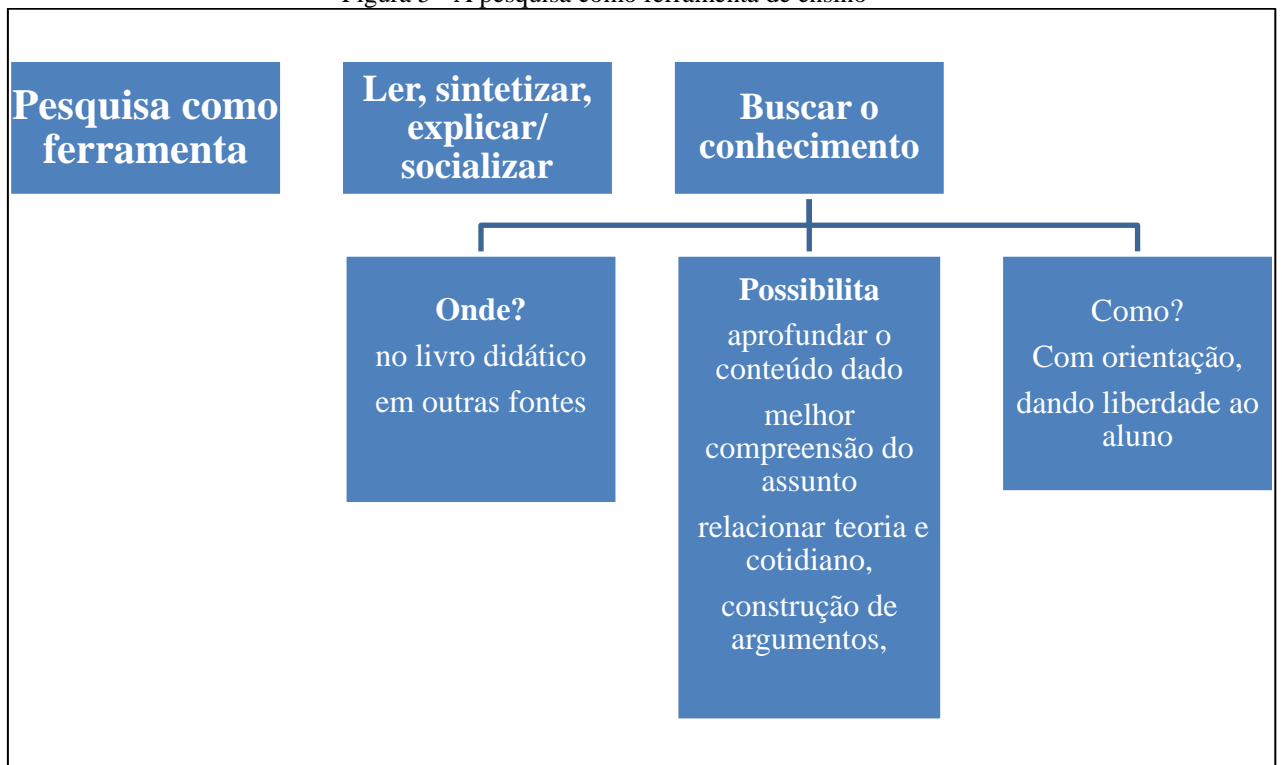
4.2.2.4 A pesquisa como ferramenta de ensino

Achei pertinente fazer todo esse caminho antes de chegar ao interesse central da dissertação, a pesquisa como ferramenta de ensino, pois acredito, partindo de minha prática como docente, que muito do que é proposto na sala de aula está diretamente relacionado às

vivências anteriores, principalmente à graduação e à rotina a qual o professor é submetido. Eu vi, na pesquisa em sala de aula, uma oportunidade de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais dinâmica. Porém, pelo pouco contato com ela em minha graduação, não sabia como conduzir, por onde ir, que métodos seguir.

Neste ponto, será analisado o conjunto das informações obtidas nas falas dos entrevistados sobre o uso da pesquisa em sala de aula, usando, como referência para a análise, o que dizem os documentos, a literatura pesquisada e os temas mais evidenciados nas falas dos docentes. Na Figura 5, encontra-se a definição de pesquisa como ferramenta para os entrevistados.

Figura 5 - A pesquisa como ferramenta de ensino



Fonte: Autoria própria

- **BUSCAR O CONHECIMENTO**

Assim como na definição mais geral de pesquisa, para boa parte dos docentes, a pesquisa em sala de aula é buscar o conhecimento. No entanto, os professores mostram onde e como deve ser feita essa busca, bem como seus benefícios para a aprendizagem. Alguns não definem o que é, apontam sua utilidade. Logo, esse “buscar” possui visões e desenvolvimentos diversos, como se verá nos relatos que seguem:

“Pesquisa é busca, é ampliação do conhecimento.” (professora G - Língua Portuguesa).

“A pesquisa serve para desenvolver mais o conhecimento e aproveitar futuramente.” (professora O - Sociologia).

Nos próximos relatos, sugere-se que a busca de conhecimento seja feita em fontes diversas, internet, outros livros, de maneira que o importante é não deixar o aluno restrito ao que diz o professor ou ao conteúdo do livro didático. De acordo com os entrevistados, isso pode proporcionar uma melhor assimilação do conteúdo estudado e possibilita ao aluno relacionar esse conhecimento com sua vida.

“É buscar o conhecimento ou a soma de conhecimento através da internet, de outra fonte de conhecimento que não seja só a do professor. Pode trazer uma melhor compreensão do conteúdo. Ele pode se interessar pelo conteúdo e ver que pode utilizá-lo no dia a dia.” (professor A - Química).

“É você aprofundar mais aquele conteúdo que você dá na sala de aula, para ajudar o aluno a entender melhor. Quando você dá um conteúdo, ele acha que não tem envolvimento nenhum com aquilo, então, através da pesquisa, você consegue mostrar que o que ele está estudando tem a ver com sua vida, com seu dia a dia.” (professora D - Química).

“É uma busca de conhecimento. Eu, enquanto aluna, quando fazia minha pesquisa ia pesquisar na biblioteca, e você estava ali buscando um conhecimento diferente do que a professora passava em sala de aula. Eu acho muito importante a pesquisa, é onde o aluno vai ter um embasamento, não só nos livros.” (professora N - Sociologia).

Outra fonte citada foi o livro didático. Como a professora F não obteve êxito com a pesquisa em casa, pediu aos alunos que desenvolvessem uma pesquisa com o próprio livro. Forneceu a estrutura, os tópicos, estimulou leitura, síntese e depois apresentação. A professora H afirma que a pesquisa está na sala de aula, independe da extensão: se há busca, há pesquisa.

“Esses dias eu mandei que os meninos pesquisassem sobre romantismo para que eu chegasse com o conteúdo e eles já tivessem alguma bagagem. A pesquisa foi muito pobre. Então, peguei o livro didático, mandei todos sentarem, vão pesquisar. Dei toda a estrutura da pesquisa como eu queria, desde o número de folhas até os tópicos. Porque isso é uma pesquisa, você precisa ler, sintetizar o que leu e tentar explicar para alguém.” (professora F - Língua Portuguesa).

“A pesquisa está na sala de aula, como está em qualquer outro procedimento de estudo, de busca. Mesmo se você está no restrito, no pequenininho, mas você está buscando, você está pesquisando. Eu oriento, passo uma atividade, ele tem um material ali, uma fonte de pesquisa, seja uma gramática, uma minigramática, com o livro, ali está tendo pesquisa.” (professora H - Língua Portuguesa).

Essas falas revelam o uso da pesquisa em sala de aula centrada na coleta de informações. É o formato de pesquisa citado por Silveira (2011), em suas observações junto a escolas de educação básica, ou seja, pautada em trabalhos nos quais o professor sugere um tema e os alunos pesquisam. Mesmo que o aluno tenha que buscar informações, que adquira novos conhecimentos ou se aprofunde no tema sugerido pelo professor, esse formato de pesquisa não promove uma consciência reflexiva. É preciso sair do velho esquema apontado por Ninin (2008), no qual os professores oferecem um roteiro ao aluno com data de entrega, nome dos membros do grupo, indicação das partes que o trabalho deve ter etc. Atividades assim não propiciam argumentação, autonomia e, sim, na maioria dos casos, um texto composto por cópias de vários fragmentos.

Porém, a ideia é interessante. Há uma preocupação com o aprendizado do aluno: que ele tenha embasamento, adquira mais conhecimento e relacione o que viu em sala de aula com sua realidade. Falta, no entanto, fazer com que essa prática constitua um processo, que não fique no pesquisar por conta própria, entregar de qualquer forma e, assim, o trabalho está finalizado. Essa busca de conhecimento deve ser vista como o primeiro passo, no qual a orientação e o acompanhamento do professor são fundamentais. O aluno precisa dessa mediação, precisa perceber a pesquisa como ferramenta, como processo que conduz a uma aprendizagem diferenciada.

“Eu gostaria muito que houvesse possibilidade, porque ela (a pesquisa) enriquece o trabalho, torna o aluno autônomo, ela faz o aluno ter contato com o conhecimento. Não adianta colocar o professor lá no centro como o propagador

da verdade. O aluno tem que buscar, principalmente para ele construir sua argumentação, ser capaz de debater. [...]. Então, se tivesse oportunidade de pesquisa, de fato, isso seria fundamental e a aprendizagem seria muito enriquecida. (professora E - Língua Portuguesa).

“A pesquisa como ferramenta de ensino é oportunizar ao educando a descoberta e a produção do saber. É uma extensão do ensino teórico através da prática pedagógica.” (professor L - História).

Nessas duas respostas, percebe-se uma definição mais profunda de pesquisa em sala de aula. Ela é uma prática que não tem o professor como detentor absoluto da verdade, que leva a uma busca, mas não fica restrita à entrega de um trabalho; ela oportuniza a construção de argumentos, propicia debates, dá condições ao estudante para a descoberta e a produção de conhecimento. Em síntese, propicia o que a LDB (1996) estabelece para o ensino médio: dotar o aluno de autonomia intelectual, relação entre teoria e prática, adoção de metodologias de ensino que estimulem a iniciativa do aluno.

4.2.2.5 Pesquisas desenvolvidas pelos entrevistados em sala de aula

Alguns professores responderam à pergunta “O que é pesquisa como ferramenta?” usando, como exemplo, pesquisas que desenvolveram junto aos alunos.

“Eu tentei fazer (pesquisa) no ano passado no 3º ano, quando tivemos nossa última amostra, fizemos tipo uma gincana. Eu escolhi alguns grupos de algumas turmas, fiz com que eles trouxessem experiências práticas de química para apresentar para os pais e para os alunos que estavam visitando. Pedi que eles fizessem isso com material que tem no dia a dia e saiu uma coisa bem interessante, coisas que eu nunca tinha visto na faculdade ou tinha lido. Eu não dei um norte, deixei eles à vontade.” (professor A - Química).

O professor deixou os alunos livres para fazerem as experiências que quisessem, tendo como exigência apenas que fossem com materiais utilizados no dia a dia. A proposta foi interessante, pois possibilitou que os alunos buscassem relacionar a Química com seu dia a dia, mostrando que a pesquisa pode fazer da aprendizagem algo criativo (DEMO, 2007). Eles não estavam diante de um conhecimento pronto, foram deixados “à vontade” pelo professor,

tiveram que buscar, produzir experiências. Nessa prática, não foi estabelecido um processo claro, com indicações de fontes e acompanhamento passo a passo, mas os resultados foram vistos como positivos pelo professor, impressionando-o. Moraes (2010) diz que o ato de aprender não está no conhecimento pronto e, sim, no processo que leva a uma construção de conhecimento.

“Geralmente, eu oriento. Por exemplo, trabalhamos o “Romantismo”, aí eu dei a noção, autores, mas eu não coloco tudo. Aí eu geralmente peço para que pesquisem a vida de fulaninho. O povo diz que morreram muito cedo, porque será que morreram tão cedo? [...] eles vão nessa pesquisa para trazer e socializar, não tem essa coisa de nota. [...] é só para que tenham acesso à informação e discutirem comigo em sala de aula.” (professora H - Língua Portuguesa).

“Nos trabalhos que eu faço, eu peço para pesquisarem e depois socializarem com o grupo, pra não ficar essa questão de copiou e me entregou. Eu trabalho com pesquisa manuscrita, foi o jeito que eu encontrei [...] pelo menos ele vai estar ali escrevendo, analisando o que vai apresentar.” (professora N - Sociologia).

A preocupação com a socialização do que foi pesquisado é um dado importante, pois a pesquisa não fica restrita à busca, ela deve ser comunicada, e esse ato implica a elaboração de argumentos, análise. Moraes (2010) chama a atenção para a importância da interação, quando um grupo socializa sua pesquisa, outro pode não concordar com o que se expõe, e outro pode complementar e, assim, o que parecia sem sentido pode ganhar uma nova dimensão, pode gerar questionamentos.

A pesquisa como ferramenta pressupõe uma atitude processual, uma investigação com procedimentos que levem o aluno a descobertas, a confrontar o que está pronto, à produção de conhecimento e à autonomia. Essa é uma prática que requer a presença do professor em todo o processo. Com os relatos acima, no entanto, percebe-se que essa prática pode começar com pequenas atitudes, com partes do processo. Porém, é preciso inovar, ultrapassar barreiras, conhecer as outras partes que compõem a pesquisa como ferramenta.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por alguns professores permite vislumbrar a possibilidade de seu uso como ferramenta.

“De quando em vez, sim (trabalha com pesquisa), não com frequência. Ontem mesmo passei um trabalho sobre petróleo, que é um assunto que recorrentemente

está presente nas provas e ENEM [...]. Então eu solicitei que fizessem uma pesquisa acerca do petróleo: região de produção, quais os países mais produtores, como são esses royalties do petróleo que os países recebem pela produção, pela extração, pelo beneficiamento. [...]. E para que eles não façam o mesmo que eu fiz no passado de transcrever, eles precisam dizer qual a fonte pesquisada e eu vou lá consultar se ele apenas copiou/colou, ou se ele leu, tirou informações e construiu aquela informação. O tom do trabalho será dado pelo aluno ou escrito, ou em forma de maquete ou entrevistas. E pode ser apresentado na unidade que o aluno escolher.” (professor C - Química).

Nota-se que o professor se preocupa em proporcionar aos alunos o contato com outras fontes, faz discussões sobre o tema, estabelece maneiras diferenciadas de apresentação (estimulando a criatividade do aluno) e permite flexibilidade com a data da apresentação. O professor se envolve com o processo de construção do conhecimento, além de orientar os alunos. Alguns autores, como Fernandes (2011); Galiuzzi e Moraes (2002); Moraes (2010); D’Ávila e Fernandes (2014), apontam como fundamental, na pesquisa como ferramenta, que o aluno seja colocado diante de diferentes fontes, permitindo-lhe vislumbrar pontos de vista de várias origens expressas por autores de livros, por produções na internet, por revistas etc. Não basta ficar restrito ao livro didático.

“Consigo fazer pesquisa, mas é capenga. Ela não é como eu gostaria que fosse. Já fiz bibliográfica e já fiz de campo. A de campo funcionou melhor. Estava trabalhando com o tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa que era sobre o lugar onde vive, trabalhando sobre questões polêmicas locais. Pedi que eles pesquisassem, investigassem. E eles trouxeram muita coisa, das realidades dos bairros. Eles foram para os bairros deles. Eu dei orientação de questões, mas, também deixei aberto para que eles colocassem outros questionamentos que fossem surgindo. Primeiro trabalhamos com uma espécie de entrevista, porque a Olimpíada dura o ano todo, então ela possibilita que você vá trabalhando vários aspectos. [...] depois socializamos e fomos pesquisar em jornais, em fontes antigas. [...]. O resultado dessa pesquisa foi a produção textual. Era para dar embasamento para depois ir para a produção. Essa foi muito positiva.” (professora E - Literatura).

“Ano passado, nós trabalhamos uma pesquisa dos países desenvolvidos, os ‘top’, em relação aos mais ricos. Eu juntei três tópicos: os melhores IDH, os piores IDH

e os 'tops' da economia. Eles fizeram em dupla, cada dupla pesquisaria um país. Eu sorteei. E aí eles iam trocar figurinha. Depois eu fiz um quadro comparativo com todos os indicadores e eles iam preencher o de cada país. No final, eles tiveram um quadro comparativo desses países. Houve a participação e despertou neles um sentimento de surpresa à medida que iam pesquisando os países de melhor IDH. Eles ficaram surpresos, admirados como em outros países se vive bem e aqui não. Eles se assustaram com a posição do Brasil que, na época, era a 6ª economia, e, no IDH, 85ª. Eles se perceberam no mundo e esse foi o melhor resultado." (professora I - História).

Essa pesquisa do IDH foi realizada junto à professora de Sociologia, possibilitando a interdisciplinaridade. A professora fez o seguinte relato:

"Os dados não ficaram apenas na aula de Sociologia, as professoras de Geografia trabalharam com esses dados. Foi muito benéfico. E como era ano eleitoral, houve um despertar dos jovens nesse sentido. [...] o Brasil era um dos países que estava no ranking dos 10, mas no IDH estava bem lá embaixo, na questão de qualidade de vida de seus habitantes, e eles puderam ver que relação tinham as políticas públicas voltadas para a qualidade de vida. Isso trouxe um debate bem maior para a sala de aula, porque eles pesquisaram os dados e tinham propriedade para discutir. [...]. Despertou a consciência política e a consciência social, de que ele, como cidadão, não participa só na hora do voto, ele também participa na hora de cobrar para que as relações sociais fiquem melhores." (professora M - Sociologia).

"O 3º ano trabalha, como último assunto da 4ª unidade, educação. Eu fiz um trabalho que achei interessante para eles. De acordo com o conteúdo, eu subdividi os temas e pedi que fossem fazer uma pesquisa diferente. Que eles filmassem alguém que estivesse relacionado com a educação para falar o que eles vivenciam na sala de aula. Fizeram uma entrevista voltada para os temas da educação. Trabalhamos o conteúdo e depois fizemos isso. Trabalhamos em grupo porque uma sala com 40 alunos não tem como trabalhar individualmente. [...]. O aluno gosta de coisas diferentes, dele mesmo fazer, mostrar, temos que dar essa oportunidade para o aluno. Dê asas a esse aluno pra ele voar. Às vezes não fazemos isso, fazemos é cortar.[...]." (professora N - Sociologia).

Esses quatro relatos sinalizam para a importância do uso da pesquisa como ferramenta. Houve uma produção significativa de conhecimento por parte dos alunos, pois eles não ficaram parados esperando uma resposta pronta. Ao contrário, eles formularam respostas partindo do que pesquisaram, o que possibilitou discussões mais seguras. O aluno foi também levado a perceber o meio que o cerca. Houve uma preocupação das professoras em relacionar o tema a ser pesquisado ao cotidiano dos discentes. Por exemplo, as entrevistas feitas pelos alunos no bairro onde moram, sugeridas pela professora E, fizeram com que os alunos se deparassem com o lugar em que vivem. A pesquisa sobre o IDH feita pelas professoras I e M, trouxe uma visão mais macro da sociedade e permitiu aos alunos terem um conhecimento mais detalhado do país no qual vivem, despertando o senso crítico quando notaram a discrepância entre economia e qualidade de vida no Brasil. Um passo, pois, de destaque na pesquisa como ferramenta, citado por Fernandes (2011), Demo (2007) e Grillo et al (2006), é a preocupação em permitir ao aluno que entenda o que está acontecendo ao seu redor e, assim, possibilitar que ele leia a realidade de maneira questionadora. As DCN (2013) mencionam também essa face da pesquisa quando argumentam que ela instiga a curiosidade em relação ao mundo no qual o aluno está inserido, e isso faz com que o discente seja protagonista na busca de informações e saberes.

A professora N destaca que o aluno gosta de ser protagonista, e que muitas vezes, nas aulas, não se viabiliza o uso da criatividade, sinais de um ensino tradicional que permeia a educação básica. Como bem traduz Pimenta (2013), é uma escola marcada por um ensino no qual falta espaço para a produção de conhecimento e para a autonomia, ou, como mostram Tardif e Lessard (2014), é um ambiente padronizado, com regras a seguir, com metas a cumprir, num sistema de vigilância, de punições e de recompensas. Ou, ainda, como afirma Fernandes (1954), trata-se de um ensino secundário como, simplesmente, aquisitivo enciclopédico, que prepara o aluno para ingressar nas escolas de nível superior. A escola precisa proporcionar um ensino que possibilite um novo contato com a realidade.

Uma das experiências mais concretas da pesquisa como ferramenta foi a da professora B de Química. Ela desenvolve, ao longo do ano, um projeto com todas as suas turmas. É extraclasse e valoriza o protagonismo dos alunos. Para o desenvolvimento, inicia os trabalhos com atividades informativas: palestras com profissionais e visitas de campo.

“Eles tem que ter um conhecimento para saber por onde vão começar.”

Não se começa o projeto do nada, mas prepara-se o aluno para isso. Munindo o discente de informações relevantes, mostrando ambientes diferentes do escolar, o aluno passa a ter novas percepções da realidade. Depois disso, a professora inicia o que ela chama de atividades de desenvolvimento.

“[...] os protagonistas do projeto são eles, vão procurar, vão pesquisar, vão correr atrás. [...]. Eles se tornam participantes atuantes do projeto. Às vezes se empolgam tanto que vão além do que eu esperava.”

Durante todo o processo, a professora orienta, escuta, dá sugestões. A culminância do projeto é um dia de apresentação, em salas temáticas, no qual os alunos apresentam os resultados ao longo de todo o dia. Por dois anos consecutivos, a professora inscreveu os projetos em uma feira de ciências, em Olinda, e levou os alunos. A professora atribui sua prática ao que aprendeu na educação básica. Percebe-se, nessa prática, a vivência do processo de pesquisa no passo a passo. Um dos itens mais discutidos pelos autores pesquisados - Demo (2000; 2007); Cunha (2008); Rodrigues, Lück e Breglia (2002); Galiuzzi et al (2001); Silveira (2011); Fernandes (2011); Galiuzzi e Moraes (2002); Galliazi, Moraes e Ramos, (2003); Moraes (2010); D'Ávila e Fernandes (2014) -, é essa compreensão de que: a pesquisa como ferramenta deve valorizar todo o processo; alunos e professores precisam participar; o diálogo necessita permear toda a atividade; o professor deve ter clareza do que almeja com sua proposta de pesquisa; e o aluno precisa ser orientado em cada novo passo, ser levado a questionar, a ter recursos para argumentar, utilizando-se da leitura como subsídio, e não como verdade incontestável. Essa realidade é também discutida nas DCN (2013), quando dizem que a escola deve eleger caminhos que formem pessoas criativas, participativas, preparadas para entrar em diversos lugares da sociedade, intervindo e discutindo. No processo de pesquisa, não basta fornecer informações. É necessário levar os estudantes a um processo de busca que os torne capazes de produzir conhecimento.

A pesquisa como ferramenta possibilita um aprendizado pautado no que menciona a LDB (1996), permitindo que o aluno não seja um mero receptor de informações, mas alguém que indague, exponha seu saber e produza conhecimento. A professora B diz:

“Eu já comecei com interdisciplinaridade no meu currículo desde o ensino fundamental. Eu estudei na escola de aplicação, que aqui foi pioneira nessa prática. Então, eu participei de projetos quando aluna, eu vi o meu crescimento,

meu desenvolvimento. E isso eu tento levar para os meus alunos, tirar um pouquinho do quadrado.”

Foi na educação básica que a professora teve contato com projetos e com a pesquisa. Hoje, ela a utiliza em suas aulas. Considero isso relevante para a dissertação, pois mostra que desenvolver, junto aos alunos do ensino médio, vivências concretas de pesquisa pode repercutir em toda a caminhada estudantil do aluno e alcançar sua prática profissional.

5 CAPÍTULO 4 - SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS

Partindo da teoria, dos documentos e do material empírico, é possível fazer uma análise do que é a pesquisa como ferramenta de ensino. Com a teoria, pode-se afirmar que é uma atitude de investigação em que o professor é fundamental como orientador no processo de formação educativa. Para o aluno, os benefícios dessa prática são diversos: capacidade de questionamento que não admite resultados definitivos, o aluno sai da condição de objeto e passa para a de sujeito. Essa prática baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, fazendo com que a aprendizagem parta de observações do discente.

Para tanto, é necessário que se estabeleça um processo dinâmico que deve conduzir à leitura, à escrita e à socialização do que foi apreendido. Exige participação contínua de professores e alunos em todo o processo. Não deve se restringir à sugestão superficial de temas que fiquem a cargo do próprio aluno, mas precisa ser um processo lógico, argumentado, rigoroso e que valorize cada etapa. Deve ser compreendido como uma metodologia de ensino que pode adotar como referência o ato de interrogar, produzir e criar, buscando valorizar os saberes que o aluno já possui, dando-lhe oportunidade de relacionar a pesquisa feita em sala de aula com sua realidade.

É também um caminho que possibilita ao aluno buscar, informar-se, comparar, criticar, confrontar informações e, assim, ser capaz de elaborar argumentos e se apropriar do conhecimento. Logo, é necessário que o professor estabeleça metas claras de ação, saiba os passos do processo e os utilize da maneira que mais se adapte a cada realidade. Os passos de uma pesquisa no ensino médio não precisam seguir um padrão rigoroso como nos cursos de pós-graduação. Mas conhecer os passos da pesquisa científica é de grande importância para a realização de um trabalho sério na sala de aula da educação básica.

Na educação básica, pode-se trabalhar com diferentes formatos, começando com leituras que propiciem ao aluno estabelecer pontos de vista próprios e ser capaz de defendê-los. Além disso, pode-se ensinar o que são fontes confiáveis, ou partir de problemas derivados de interesses e motivações dos alunos, que gerem um tema, o qual deve ser questionado, enriquecido com teoria, debatido, entendido e transmitido.

É com uma pergunta que se inicia uma pesquisa, e ela, como instrumento pedagógico, com propósitos didáticos, pode dar uma nova dinâmica às aulas, levando os alunos a ter contato com várias fontes (autores diversos, internet, revistas, especialistas), ensinando-os a

observar, a formular questões próprias, a selecionar dados e expressar seus achados, lembrando que é o professor que deve mediar toda essa dinâmica.

Essa linha de raciocínio está estritamente relacionada ao que dizem os documentos que norteiam o ensino médio. A LDB (1996) menciona que os currículos devem privilegiar as capacidades que as disciplinas podem criar nos alunos; não se deve ficar restrito ao repasse de conteúdos. Pelo contrário, o aluno precisa ser beneficiado com a possibilidade de exercer certa autonomia intelectual e pensamento crítico. Para isso, ele precisa saber como aprender e deve ser apresentado aos fundamentos científicos, tendo, nas aulas, relação frequente entre teoria e prática, com metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos discentes.

Como todos os outros documentos devem seguir a LDB, será possível notar, nas DCN (2013), que essa forma de aprendizagem prevista na lei pode ser viabilizada com o uso da pesquisa como princípio pedagógico, ou seja, uma pesquisa que seja orientada e motivada pelo professor, que siga passos como: identificação de uma dúvida ou problema; seleção de informação e fontes confiáveis; elaboração própria, partindo dessas informações; organização das ideias e relato do que aprendeu. Esse processo deve desenvolver a atitude científica, que, por sua vez, deve desenvolver habilidades nos alunos que propiciem um olhar e uma vivência diferenciada da realidade. A escola precisa propiciar esse ambiente de pesquisa.

Relacionando teoria e prática, é possível notar que os professores entrevistados sabem o quanto uma pesquisa bem planejada pode contribuir para uma aprendizagem relevante. Porém, uma minoria consegue vivenciar essa realidade como gostaria. Mesmo assim, há um uso frequente da pesquisa visando à complementação do conteúdo, atribuindo uma nota ou não. Alguns até enumeram certos passos para que os alunos sigam e, nesse formato, a preocupação é mais técnica do que qualitativa; em outras palavras, nesses passos, tem o que o aluno deve pesquisar e como deve entregar a pesquisa. Uma parte solicita que seja entregue escrita para que se evite que o aluno faça uma pesquisa e imprima sem fazer, ao menos, uma leitura.

Poucos citam o uso da pesquisa em seu planejamento e afirmam que não conhecem ou quase nada sabem sobre os documentos que norteiam o ensino médio. Pode ser acrescentada a essa realidade uma prática incipiente da pesquisa na graduação e na pós-graduação desses professores. Entretanto, há uma tentativa de se trabalhar a pesquisa, mesmo que se esbarre em fatores como: falta de estímulo, cargas horárias extensas, que deixam o professor sem tempo, burocracias desnecessárias, metas que precisam ser cumpridas, desinteresse dos alunos, falta

de conhecimento e formação sobre a prática adequada da pesquisa como ferramenta. Isso fica bem elucidado com o relato dos professores:

“O estímulo é pouco. A nossa prioridade aqui é nota e conteúdo. Geralmente, pra eu fazer um semestre no diário eletrônico, eu gasto três semanas. Fora estudo, correção de provas, dois dias de reuniões semanais.” (professor A - Química).

“Não há estímulo, porque a rede estadual hoje está preocupada apenas com aprovações. Eles querem saber quantos alunos foram reprovados de uma série para a outra, isso implica em diminuição do recurso a ser recebido. A pesquisa só não é mais frequente porque não tive uma preparação mais efetiva nessa questão. Vai de você querer, da necessidade, meu aluno vai crescer, porque a gente está aqui por eles. Então vou precisar sair da minha zona de conforto, me reunir mais com meus colegas, desenvolver uma pesquisa.” (professor C - Química).

“Como é que sou estimulada para fazer uma pesquisa, se eu tenho trinta aulas durante a semana e eu só tenho uma tarde para preparar essas trinta aulas? Qual vai ser o momento que eu terei para me dedicar a uma pesquisa? Fim de semana? Não tenho. A nossa carga horária é tão grande que complica. [...]. Que estímulo tem, se você está se esforçando para fazer um mestrado e continua em sala de aula, trabalhando?” (professora D - Química).

“Uma das dificuldades de se trabalhar com pesquisa é o tempo e a obrigatoriedade de ter que cumprir as tais metas. Não há flexibilidade. [...] é conteudista, é aula, aula [...]. O aluno tem nove aulas. Ele não tem tempo para uma atividade lúdica. Quarta-feira à tarde é para realização de projetos, mas imagine todas as disciplinas, só uma tarde, já tem reforço de Português e Matemática, atividade de robótica.” (professora E - Literatura).

“O estímulo parte da gente. Nos cursos de formação quando se fala de pesquisa é muito teórico. Não tem a questão de como transpor isso para a sala de aula. Vemos a grande necessidade que tem quando trabalhamos. O fruto é muito maior quando fazem a pesquisa. Agora, não dá para trabalhar o tempo todo, infelizmente, porque demanda muito tempo. E como é uma escola integral, eles passam o dia todo aqui. Sair daqui para fazer pesquisa é complicado.” (professora M - Sociologia).

A reclamação quanto à falta de tempo para organizar as aulas é frequente, principalmente entre os professores da área de humanas, pelo grande número de turmas que precisam assumir para fechar sua carga horária. Com o tempo escasso e sendo obrigados a estudar outras áreas fora de sua formação, o trabalho torna-se cansativo. E a pesquisa não é trabalhada como desejariam.

Isso leva alguns professores a fazerem, exclusivamente, o que está previsto pelas normas da organização escolar, não gostam de levar nada para casa. Outros, mesmo com os entraves, estabelecem uma rotina diferenciada e acabam tendo que levar trabalho para casa. As muitas aulas não possibilitam tempo suficiente para: planejamento, correção, preenchimento de diários, resumo de conteúdos, alimentação do sistema de Educação de Pernambuco (SIEPE) - pois, além do diário de classe manual, é obrigatório o preenchimento do SIEPE para frequência, notas e resumo, não podendo ser feita a escolha de um ou de outro - etc.

Além disso, a maioria do corpo docente é constituída por mulheres, que cumprem uma dupla jornada em casa e na escola, isso quando não estão em mais de uma escola. Para Tardif e Lessard (2014), esses fatores criam uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas. Para os autores, além da carga, que já suportam, há, ainda, uma “‘carga mental’ de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.114). Em síntese, o docente encontra-se diante de uma carga real de trabalho bem maior do que se vê.

As várias formas de vivência do ensino médio - regular, semi-integral e integral - não trazem diferenças quanto ao uso da pesquisa como ferramenta. Percebe-se que a prática parte do professor e não de uma exigência vinda das escolas. A escola Z contempla, em seu PPP e em sua prática, o uso de projetos, que mobilizam todo o corpo docente em torno de um tema específico a cada ano. Essa atividade envolve todas as disciplinas, tem uma pontuação prévia, estimula a prática da pesquisa e culmina num dia de apresentação, que envolve toda a escola e a comunidade externa.

Na maioria das respostas, percebe-se que os professores estão preocupados com os alunos, com a aprendizagem, querem tornar suas aulas mais dinâmicas, mais atraentes. Percebi que, entre os professores não formados na área em que atuam, há dificuldades nesse sentido. Às vezes, o professor está ministrando uma disciplina totalmente alheia ao que gosta. Basta analisar o que diz a professora P de Geografia, que leciona Sociologia:

“Para tratar os fenômenos sociais na Geografia, para mim, é mais fácil. Tratar na Sociologia, pra conquistar que eles pesquisem ou pelo menos realizem algum trabalho em cima disso, é muito mais difícil do que na minha disciplina [...]. Porque quando você tem mais noção sobre o conteúdo, você aborda melhor.”

É complicado trabalhar com uma disciplina na qual o docente não tem formação. Afinal, por mais que ele se esforce, sempre estará diante de conceitos e de temas que não lhe são familiares, e isso é sentido pelo aluno.

No entanto, a preocupação dos professores em proporcionar aos alunos aulas mais atrativas é pertinente e necessária, pois o mundo dos jovens muda mais depressa que a escola. Nas palavras de Tardif e Lessard (2014, p.143):

[...] o sistema escolar parece um verdadeiro dinossauro. Elaborado na época da sociedade industrial, ele segue seu caminho como se nada houvesse e parece ter muita dificuldade para integrar as mudanças em curso. Em resumo, ela parece uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada.

E, muitos professores, percebendo a dificuldade de mudança na estrutura, buscam mudar a prática. Eles sentem a necessidade de mudança, trabalham para isso. Sabem que os alunos aprendem também fora dos muros da escola. “[...] o professor é um mediador do conhecimento entre muitos outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 145). Por isso é que, mesmo diante de tantos entraves, existem professores que conseguem fazer uso da pesquisa como ferramenta, conforme se viu no capítulo 3.

5.1 Um olhar mais detalhado sobre os professores de Sociologia

Um dos objetivos desta dissertação é analisar se os professores de Sociologia trazem algo de específico no que diz respeito à pesquisa em sala de aula. Pelas respostas, percebeu-se que não. Nenhuma das professoras entrevistadas é formada na área, logo, não tem conhecimento da pesquisa em Ciências Sociais²¹, conforme aponta o estudo de Zarias, Lima e Fusco (2015). No estado de Pernambuco, a situação pode ser assim ilustrada (Tabela 1).

²¹ Por curiosidade, resolvi fazer algumas ligações para as escolas estaduais de Petrolina para saber a formação dos professores de Sociologia, liguei para 15 (quinze) escolas e, em nenhuma delas, há professores de Sociologia formados em Ciências Sociais. A formação é, geralmente, História, Geografia, Pedagogia e na área de linguagem.

Tabela 1 - Distribuição dos professores de sociologia no ensino médio em Pernambuco segundo curso de formação superior (2011)

Curso de formação superior	Frequência	Porcentual
Ciência da educação - Bacharelado	128	6,3
Pedagogia – Licenciatura	232	11,4
Geografia – Licenciatura	313	15,4
História – Licenciatura	609	30,0
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	152	7,5
Formação de professor de língua/literatura vernácula e Língua estrangeira moderna – Licenciatura	204	10,0
Ciências Sociais – Licenciatura	96	4,7
Outros cursos	297	14,6
Total	2031	100

* O total de cursos é maior que o de professores com curso superior porque alguns professores têm mais de um curso superior.

Fonte: Zarias, Lima e Fusco (2015).

Esse é um dado frequente nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia e que sugere providências de ordens diversas. A professora P diz:

“Quando você tem mais noção sobre o conteúdo, você aborda melhor. E discordo, Geografia não deveria lecionar no lugar do professor de Filosofia e Sociologia, a menos que ele tenha tendência para a área. Tinha que ser mais investido na área, é importante, se não fosse não estaria no ENEM, não estaria no nosso dia a dia.”

O tempo de experiência das professoras entrevistadas com a disciplina é de: quatro anos, três anos, um ano e um mês. Ao questionar por que começaram a lecionar Sociologia, as respostas, no geral, foram: complementação de carga horária ou falta do que ministrar. A professora M, formada em Pedagogia, só pode ministrar no ensino médio Sociologia e Filosofia. Todas afirmaram gostar muito da disciplina e se esforçam para ministrar uma boa aula. Porém, nenhuma teve qualquer formação específica para essa área e não fazem uso ou desconhecem o conteúdo das OCN (2006) para Sociologia, sem contar que uma única aula semanal dificulta muito qualquer trabalho.

O interesse dos alunos pela disciplina é, na visão das entrevistadas, um desafio:

“Eles se preocupam mais com aquelas disciplinas que tem peso no ENEM, no vestibular. O grande desafio é a questão de formação de vida, mostrar para ele que o que essas disciplinas trazem se encaixa no projeto de vida deles.”
(professora M).

“Não é dado o devido valor para a área de humanas, dão importância para a Matemática e Português. [...] São seis aulas contra uma. Perdemos com isso.”
(professora N).

“Alguns sim, mas outro diz assim: ‘isso não vai servir para nada em minha vida.’”
(professora O).

“Dizem que é uma aula chata. É muito blá, blá, blá. [...] Eles não se interessam.”
(professora P).

Essa realidade pode ser relacionada à anterior, ou seja, a formação em outra área do conhecimento e o interesse/desinteresse do aluno possuem certa ligação. Como disse a professora P, o domínio do conteúdo faz com que o profissional se expresse melhor. Lima (2012, p.83), em sua dissertação, observou que a “falta de formação específica ou em cursos de formação continuada” é um dos fatores que gera a falta de atração pela disciplina. Isso não significa que a aula do professor formado na área despertará maior atenção dos alunos, mas, quando o professor possui mais preparo para a disciplina, ele tem um leque maior de possibilidades. Por outro lado:

Para construir um lugar de fato para a sociologia na escola, reconhecido pela maior parte dos atores sociais que formam o espaço escolar, é preciso diferenciá-la das aulas de história, de português, de filosofia, focando as suas características distintivas [...]. Nesse sentido, ficar apenas no plano dos fatos do cotidiano, ou em textos de jornal, não como trampolim, mas como ponto de chegada, não desenvolve o potencial da sociologia, nem contribui para que se perceba o que ela agrega de específico para a formação discente. (FRAGA; BASTOS, 2009, p.180).

Além disso, conforme Zarias, Lima e Fusco (2015), o espaço da Sociologia limita-se a uma aula por semana, com duração de 45 minutos, fator que desfavorece uma prática satisfatória.

Ao serem questionadas sobre o papel da Sociologia no ensino médio, as quatro professoras abordaram, como questão central, o conviver. Para elas, o conteúdo contribui para melhorar as relações interpessoais. Por outro lado, destaca-se a Sociologia como uma maneira de enxergar melhor o mundo e a realidade que cerca os alunos.

“A questão do conviver, a questão da política no nosso país, o que acontece no macro que afeta o individual, que ele pode ser autor nessa história e não apenas espectador.” (professora M).

“Eu acho que ela tem importância por trabalhar a questão social. Conhecendo o que está em voga na sociedade. Tem que aprender a questão da convivência social, das relações sociais. Tem que respeitar a opção de cada um. A questão da cor, da raça, da sexualidade. Tudo isso está relacionado principalmente à Sociologia, porque é a sociedade, é o mundo em que vivemos hoje.” (professora N).

“A Sociologia trabalha a relação indivíduo e sociedade. Eu acho muito importante eles terem um pouco de conhecimento e trabalharem essa relação um com o outro.” (professora O).

“É interessante para os alunos porque eles precisam compreender como eu agora estou adentrando mais a fundo, a importância do estudo do comportamento humano, para eles mesmos poderem se avaliar. Porque na Geografia eu me detinha aos dados e aos fatos. E na Sociologia você passa a abrir seu entendimento para as convivências, para os relacionamentos. É importante para eles abrirem a cabeça deles para o mundo, para começar a observar e compreender melhor. Vai ser importante para o trabalho, para a convivência em casa.” (professora P).

Nas falas, nota-se que todas as professoras citam a aprendizagem de regras de convivência social, baseada no respeito ao outro. Esse entendimento remete a Durkheim (apud RODRIGUES, 2007, p. 27). Para ele, a educação “é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização”. Para as professoras M, N e O, a Sociologia também é importante para que os alunos entendam a sociedade na qual estão inseridos. Fernandes (1954, p. 90) já apontava que caberia à Sociologia “orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social”.

Quando a professora P fala em “abrir seu entendimento”, isso remete à imaginação sociológica (MILLS, 1982), que leva a pensar além das rotinas. Como diz a mesma professora, “para eles abrirem a cabeça deles para o mundo”. A professora M afirma que a Sociologia ajuda a perceber:

“[...] o que acontece no macro que afeta o individual.”

Logo, nessas respostas, encontram-se, de certa maneira, os pontos levantados por Giddens (2005, p.27), sinalizando como a Sociologia pode ajudar em nossas vidas. Segundo o autor:

[...] a sociologia nos permite ver o mundo social a partir de outros pontos de vista que não o nosso. [...] a pesquisa sociológica fornece ajuda prática na *avaliação dos resultados de iniciativas políticas*. [...] a sociologia pode nos fornecer auto-esclarecimento [...]. Quanto mais sabemos por que agimos como agimos e como se dá o completo funcionamento de nossa sociedade, provavelmente seremos mais capazes de influenciar nossos próprios futuros (grifo do autor).

Esses pontos alcançam alunos e professores, tanto é que a professora P, que começou a lecionar a disciplina recentemente, disse que esse conhecimento a tem levado a ver o mundo com outros olhos. E a professora N afirma:

“Eu gosto muito da Sociologia, é uma disciplina que assim que eu comecei a trabalhar que eu gosto, tem a ver com História e tem todo o contexto social que é muito interessante. Porque vemos a Revolução Industrial de um jeito, surgimento das máquinas [...] mas tem a questão social, os problemas, os conflitos, os trabalhadores, que resultou depois em sindicatos, direitos, deveres. Acho, assim, fantástico. Na realidade, acho que gosto mais hoje de Sociologia do que de História.”

Essas professoras tiveram pouco contato com a disciplina em suas graduações. Porém, a necessidade de estudá-la para ministrar aulas fez com que o entendimento fosse outro e, com exceção da professora O, as demais afirmaram gostar muito de Sociologia. Claro que o ideal seria que professores formados na área ministrassem a disciplina, mas, enquanto essa realidade não alcança as escolas, deve-se pensar em maneiras de preparar esses professores para que o potencial da Sociologia não seja prejudicado.

É fato que estudos e publicações sobre o ensino de Sociologia têm ganhado destaque em grandes eventos da área. Entre eles, pode-se citar os grupos de trabalho sobre a temática nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Fora um evento criado para esse

fim, o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), que já teve quatro edições, e os eventos regionais, que aumentam no país. Mas, além dessas conquistas, é necessário que se pense a formação continuada de professores de Sociologia²² (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014).

Percebe-se, nessas professoras, empenho e até necessidade do uso da pesquisa em sala de aula. Segundo elas, a Sociologia propicia isso. Porém, sem um conhecimento prévio, mesmo que pequeno, dos métodos e técnicas de pesquisa das Ciências Sociais, a pesquisa acaba não alcançando seu potencial em sala de aula.

²² Em nível de pós-graduação, como é o caso do “Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), pós-graduação *stricto sensu* iniciada na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) no ano de 2012. O curso tem como objetivo atender tanto professores de Sociologia do ensino médio, não importando sua área de formação, quanto licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia que não estão em sala de aula. (ZARIAS; MONTEIRO; BARRETO, 2014, p.131). E, também, em formações continuadas oferecidas pelo Estado, que viabilizem a formação dos profissionais que atuam nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei compreender o que é a pesquisa para os professores do ensino médio. Antes, porém, foi necessário entender a pesquisa como ferramenta de ensino, fazer um levantamento teórico e perceber o que a bibliografia especializada diz sobre isso, bem como procurar o que é dito a esse respeito em leis e documentos que regulamentam o ensino médio. Após esses passos, realizei entrevistas semiestruturadas com docentes da rede pública de Petrolina-PE. Dessa forma, pude analisar os elementos que os professores associam à pesquisa e perceber, mais especificamente, se os professores que lecionam Sociologia traziam, em sua prática, algo de particular para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula.

A pesquisa como ferramenta de ensino pode ser vivenciada de formas variadas, desde que envolva alunos e professores em processos contínuos de aprendizagem. O professor ocupa, nessa prática, papel central, pois é através dele que a mediação será feita, possibilitando ao aluno um contato real com a ferramenta. A escolha da forma mais adequada de uso dependerá do nível de cada turma e do conhecimento do professor sobre o ato de pesquisar. A proposta de levar o aluno a mergulhar em leituras de fontes variadas sobre um determinado tema que o permita interpretar os textos lidos, não para concordar com o que dizem os autores, mas para enriquecer sua argumentação, já é um elemento de pesquisa.

Uma releitura da pesquisa científica voltada para os fins do ensino médio é outra prática possível e desejável. Essa pesquisa não precisa culminar com a escrita de uma monografia, mas deve levar os alunos à vivência dos processos que compõem uma pesquisa, a saber: elaboração de projetos com suas peculiaridades (escolha de um problema, definição de objeto, justificativa, metodologia, referencial bibliográfico, cronograma de ação etc.); desenvolvimento do projeto; divulgação. Com isso, é possível fazer emergir no aluno habilidades de investigação, fazendo uso das metodologias de pesquisa. Logo, é necessário proporcionar aos docentes uma formação adequada nesse sentido. É verdade que alguns professores fazem essa busca por conta própria, pois leem, preparam, articulam com os alunos, e vão entre erros e acertos, melhorando a prática. Assim, permitem aos alunos crescerem enquanto sujeitos da educação, e não como simples ouvintes. Porém, são poucos os que conseguem assim proceder.

A pesquisa trabalhada dessa forma torna-se elemento fundamental para que o discente exerça um papel ativo no processo de aprendizagem, seja capaz de uma leitura crítica da realidade e alcance a autonomia, objetivos a serem alcançados na educação básica e que são

encontrados na LDB (1996) e nos documentos que orientam o ensino médio. Dessa forma, é possível afirmar que a pesquisa como ferramenta de ensino, além de desejável, deve ser posta em prática nas salas de aula.

Porém, o caminho não é simples. A forma como escola e educação estão organizadas se constitui num entrave para práticas diferenciadas. Apesar de teorias pedagógicas e apontamentos na lei e nos documentos que norteiam o ensino médio e que privilegiam a participação do aluno como sujeito, segue-se, na prática em sala de aula, com uma orientação tradicional. O professor tem certo conteúdo que precisa ser ministrado, dentro de um prazo específico, e o não cumprimento dessa obrigação tem consequências. Dentre as áreas do conhecimento, ainda hoje, existem as de maior e menor prestígio, algo fácil de ser visualizado nos horários disponíveis para cada componente curricular. Português e Matemática ocupam lugar de destaque, com quatro ou cinco aulas semanais, enquanto a maioria possui duas aulas, e Sociologia, assim como Filosofia, apenas uma. Os professores da área de Humanas precisam complementar sua carga horária, assumindo disciplinas fora da sua área de formação. Com isso, o tempo para a preparação das aulas, bem como o uso de práticas diferenciadas são prejudicados pelo grande número de turmas e diários de classe que precisam ser preenchidos.

A compreensão do que é pesquisa para os entrevistados é tão variada quanto o significado de pesquisa nos dicionários. E mesmo que poucos docentes consigam definir o que ela vem a ser, existe uma prática de pesquisa trabalhada em sala de aula que enriquece a dinâmica pedagógica, tanto é que conseguem explicar os benefícios que ela pode trazer para os alunos em sala de aula. Então, há um entendimento do que é pesquisa. Partindo para a prática em sala de aula, foram encontrados jeitos diferentes de uso da pesquisa. É perceptível que cada um, a seu modo, faz uso dela. Alguns professores buscam trabalhá-la como ferramenta de ensino, aproximando a prática do que sugerem a bibliografia consultada e os documentos oficiais (LDB, 1996; OCN, 2006; DCN, 2013), ou seja, uma pesquisa feita de modo a valorizar cada uma das etapas necessárias e que busca conduzir os alunos na direção de construir sua aprendizagem. Para isso, gastam tempo com preparação de projetos, orientação, incentivo à leitura etc. A maioria, no entanto, mesmo reconhecendo a importância da prática da pesquisa como ferramenta, não consegue fazer esse uso de maneira tão detalhada, mas utilizam-na como busca de informação para complementação do conteúdo ministrado e, à sua maneira, dão significado a essa prática.

Percebe-se que não é a área de conhecimento que determina o uso da pesquisa como ferramenta ou como busca. Na maioria dos casos, essa diferença de uso está relacionada à

vivência, ao conhecimento e ao interesse do docente com a pesquisa. A professora que mais trouxe características da pesquisa como ferramenta em sua prática afirmou que trabalha assim porque, em sua educação básica, teve essa base. E como considerou sua aprendizagem mais efetiva com essa prática, traz para seus alunos. No entanto, a maioria dos professores não teve contato com a pesquisa, nem mesmo em suas graduações. Além disso, encontram problemas diversos, tais como: pouco estímulo e formação que incentive o uso da pesquisa como ferramenta; quase nenhum conhecimento sobre os documentos; tempo limitado, já que os professores, além da necessidade de elaboração, preparação das aulas e correções, cumprem com uma série de burocracias (preenchimento manual e eletrônico de diários de classe, lançamento de notas etc.).

As professoras que lecionam Sociologia não trazem nenhuma especificidade no uso da pesquisa. Uma das professoras, formada em História, afirma que a disciplina Sociologia tem como ponto positivo o fato de trazer o aluno para a realidade, propiciar que ele tenha contato com a atualidade. Porém, como nenhuma tem formação específica na área e não conhece as práticas de pesquisa das Ciências Sociais, isso se torna limitado. Além disso, precisam se desdobrar para trabalhar o conteúdo em uma única aula; lecionam de duas a quatro disciplinas, possuindo, em média, 22 diários de classe, e nem sempre conseguem estimular os alunos, que já se encontram sobrecarregados nas outras disciplinas e optam por aquelas mais reconhecidas no ENEM e nos vestibulares.

Contudo, mesmo em meio a tantos obstáculos, percebe-se, partindo dos relatos e de experiências exitosas, como a da professora B, que é possível o uso da pesquisa como ferramenta. Essa prática é exequível e pode ser viabilizada nas salas de aula. Para isso, não se deve contar apenas com a boa vontade do professor, nem cobrar uma nova prática dele sem dar-lhe instrumentos e meios que a tornem viável. Para que o professor tenha condições reais para utilizá-la no seu dia a dia, podem ser viabilizadas formações sobre práticas de pesquisa e, mais do que isso, poderia haver uma adequação melhor do tempo dando ao corpo docente, com maior autonomia para executar seu trabalho.

No entanto, enquanto não ocorrem tais mudanças no âmbito organizacional da escola, o professor pode, a exemplo dos que já fazem este trabalho, buscar maneiras de utilizar a pesquisa como ferramenta, estudando e experimentando técnicas de pesquisa no seu dia a dia. Ele pode iniciar trabalhando cada passo, incentivando a busca em fontes variadas, a leitura como prática de enriquecimento de argumentos, a elaboração de pequenos projetos, até chegar o momento de desenvolver todo o processo de pesquisa.

A construção do conhecimento nas Ciências Sociais tem estreita relação com métodos de pesquisa. Sendo assim, proporcionar aos alunos do ensino médio um contato com as técnicas de pesquisa próprias das Ciências Sociais pode ser um instrumento importante para desenvolver no aluno o pensamento sociológico. E, para o professor, pode ser uma oportunidade de repensar e inovar sua prática.

Partindo da pesquisa como ferramenta, podem-se modificar as aulas tradicionais, por vezes, tirando os alunos da sala de aula e levando-os a compreender sua realidade social e, assim, além de conectar os conceitos da Sociologia com a prática, seria possível dar um novo sentido ao ato de aprender para alunos e professores. E isso não é restrito à Sociologia, mas pode ser aplicado em todas as áreas do conhecimento.

Estimular e propiciar aos professores da educação básica cursos de formação em nível de mestrado e de doutorado pode ser também uma forma de inserir a pesquisa como ferramenta em seu dia a dia. Minha experiência com o processo de pesquisa no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS) favoreceu uma nova visão de mundo, alçando-me profissional e pessoalmente. Com a conclusão da minha graduação no ano de 2005, muitos cientistas sociais e suas teorias não faziam parte da minha prática docente e, no meu dia a dia escolar, eu não estava preocupada com as discussões sobre o ensino de Sociologia no ensino médio. Sentia a necessidade de melhorar a dinâmica, de proporcionar aulas que atingissem os alunos, mas parecia que me encontrava numa busca solitária.

Com o MPCS, pude mergulhar mais profundamente nas Ciências Sociais, em particular na Sociologia, por meio das disciplinas cursadas, e isso me levou a novos questionamentos, a uma preocupação em fornecer aos alunos um material de qualidade, pautado não só nos clássicos, mas em autores relevantes e importantes da área do Brasil e do mundo. Defrontei-me com documentos importantes que devem nortear o ensino médio, como a LDB (1996), as OCNEM (2006) e as DCN (2013). Os termos “estranhar” e “desnaturalizar”, presentes nas OCNEM (2006), bem como “imaginação sociológica” (MILLS, 1982), passaram a fazer mais sentido na minha atuação em sala de aula. Tive contato com textos que traziam a luta dos professores que lecionam Sociologia, preocupados com novas práticas de ensino e em levar a disciplina a ter seu espaço definido na educação básica. Com isso, senti que meu trabalho docente é importante para que esse processo alcance os mais diversos lugares, e que não devo só conhecer a discussão, mas fazer parte dela.

Vivenciar o mestrado e suas exigências, seja em relação à participação em eventos ou à submissão de artigos, ajudou-me a perceber que meu trabalho em sala de aula deve ser

planejado criteriosamente, registrado e, quando possível, apresentado. Não devo ficar alheia ao mundo que me cerca, mas devo ser protagonista, valorizar e tornar conhecido o agir presente no meu dia a dia docente. Devo estar ciente da importância do ensino de Sociologia para, assim, atingir meus alunos, e só será possível atingi-los se souber adequar o ensino da disciplina à linguagem dos jovens estudantes do ensino médio. Isso não quer dizer que eu deva tratá-la como senso comum, mas que eu deva torná-la compreensível ao discente.

A experiência de pesquisa foi outro ponto essencial para minha formação. Saí do mundo do “eu acho” e pude adentrar no ambiente da ciência. Constatei que não estou em um lugar simples, e, sim, que esse processo demanda tempo, leitura, dedicação, estudo aprofundado, poder de síntese, os quais enriquecem o agir do professor. Posso ver minha sala de aula como um “laboratório”, um ambiente que possibilita experiências a cada nova aula, lugar em que teoria e prática se complementam. Isso me ajuda a compreender que minha prática docente não deve se limitar à sala de aula, ao livro didático e a aulas expositivas, mas que novas atividades devem ser vivenciadas. No uso da pesquisa como ferramenta, posso levar os alunos ao contato com as técnicas de pesquisa das Ciências Sociais, permitindo-lhes compreender o mundo à sua volta e a si mesmo, despertando um novo olhar e mostrando que situações corriqueiras estão repletas de sentido. Logo, com esta dissertação, dou o primeiro passo de muitos outros que estão por vir. Afinal, além de poder colocar em prática o conteúdo apreendido no MPCCS e na dissertação na sala de aula, é possível desenvolver formações para professores do ensino médio, buscando viabilizar o uso da pesquisa como ferramenta.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. B.; LIMA, V. M. do R. A educação pela pesquisa, o questionamento e a crítica: propostas viáveis para ensinar e aprender. **Acta Scientiae**. v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/28>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ANDERSON, D. A pesquisa como subsídio de ensino. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 17, n. 3, jun, 1977. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901977000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel mediador da pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D.A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) **Alternativa no ensino de didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV**. Curitiba, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

CANÁRIO, R. **O que é Escola?** Um “olhar” sociológico. Cidade do Porto: Porto Editora, 2005.

CAPES. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

CNPQ. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2008.

D'ÁVILA, J. L.; FERNANDES, C. M. A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para ampliar as situações didáticas da educação física escolar no ensino fundamental. **Pensar a prática**, v.17, n.2, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/viewFile/23740/16737>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

DIAS, V. G.; COSTA, M. C. da. Projeto diagnóstico escolar: ensino e pesquisa de sociologia na educação básica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lilium/Downloads/sbs2011_GT09_Viviane_G_Dias%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lilium/Downloads/sbs2011_GT09_Viviane_G_Dias%20(2).pdf)>. Acesso em: 19 ago.2015.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, C. C. M. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: considerações para sua inclusão na prática pedagógica. **Diálogos educacionais em revista**, v.2, n. 2, 2011. Disponível em <<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/22>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, São Paulo, 1954. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 1954. Disponível em:<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170>. Acesso em: 20 set. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Positivo Informática LTDA, 2004.

FIALHO, Janaina. Experiência com estudantes do ensino médio através da pesquisa escolar orientada. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 15-25, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago. 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

_____; LAGE, G. C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.(Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

GALIAZZI, M. do C. et al . Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v.7, n. 2, p. 249-263, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132001000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____; MORAES, R.. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____; _____. RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar em Revista**.[S.1.], n. 21, dez. 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2132>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS. A. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRILLO, M. C. et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNirevista**, v.1, n.2, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/pesquisa%20sala%20de%20aula2.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

GÜLLICH, R. I. da C. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. **R. Ciências Humanas**, v.8, n.10, p. 11-27, jun. 2007. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6_bloco_2/3_metodologia_de_pesquisa/GULLICH_educacao_pela_pesquisa_2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HAMLIN, C. L. Desenvolvendo uma Terceira Cultura nas Escolas: habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos. **Tomó**, v. 15, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/489/405>>. Acesso em: 22 jan.2014.

HOLANDA, L. C. S.; PEREIRA, A. Q.; FUSCO, W. A pesquisa nas aulas de Sociologia do ensino médio: entre relatos e possibilidades. In: IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA, 2015, São Leopoldo - RS. Escola, Currículo e Sociologia, 2015 **Anais...** São Leopoldo-RS, 2015.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LIMA, F. C. F. de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Tradução W. Dutra. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/188/179>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

MORAES, A. C.; GUIMARAES, E. F. **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v. 15).

MOREIRA, A. F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NININ, M. O. G.. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2015.

ONÓRIO, A. **O procedimento didático do ensino com pesquisa na sala de aula do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

PAIM, R.; SANTOS, S. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

PERNAMBUCO. Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/138-estatuto>>. Acesso em: 03 out. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Instrução Normativa nº 04 de 17 de dez. de 2014. Diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, 18 de dezembro de 2014.

PESCE, M. K. de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do sul.

Anais eletrônicos... Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PIMENTA, R. D. Sociologia no ensino médio: resgatando a pesquisa como princípio educativo. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 3, 2013, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.eneseb.com.br/gts/gt11/14.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul. 2008. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/541>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, M. E. F.; LÜCK, E. H.; BREGLIA, V. L. A.. O ensino com a prática da pesquisa: delineamento de uma nova proposta de formação. **Transinformação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 41-47, June 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103_37862002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SANTANA, I. C. H.; ARAÚJO, A. V.; ARAÚJO A. DE S. Pesquisa e ensino na educação básica: dilemas e conflitos na construção do professor pesquisador. **Revista da SBEnBio**, n.7, out. 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0100-1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SILVA, N. P. DA S.; SOUZA, M. N. C. A prática da pesquisa como uma experiência didática na Sociologia do ensino médio. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, 2010, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió, 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/5/93>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

SILVEIRA, I. G. **A pesquisa como ferramenta de ensino e iniciação científica na educação**. 2011. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/apesquisacomoferramentadeensinoeiniciacaocientificanaeducacaobasica/60735/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

STECANELA, N.; WILLIAMSON, G. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum**, v.35, n.2, p.283-292, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20649/pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M.V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ZARIAS, A.; LIMA, F. F.; FUSCO, W. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. P. (Orgs.). **A formação do Professor de Ciências Sociais**: desafios e possibilidades. (No prelo) 2015.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Sociologia**. v.2, n.3, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/66/41>>. Acesso em: 20 set. 2015.

ANEXO

ANEXO A - Roteiro de entrevista

PERFIL DO PROFESSOR

DADOS PESSOAIS

Nome: (Opcional)

Idade:

Sexo:

() Feminino () Masculino

Renda pessoal:

() Até 1 salário mínimo

() De 1 a 3 salários mínimos

() Maior que 3 salários mínimos

Estado civil/conjugal: _____

Possui filhos? _____

Caso sim, quantos? _____

E-mail: _____

DADOS ACADÊMICOS

Formação Ensino Médio:

() Escola Pública () Escola Privada

Onde?

Formação Ensino Superior:

() Escola Pública () Escola Privada

Onde? Concluído em:

Curso de formação: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não

Caso sim, em quê? _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Escola de lotação: _____

Escolas em que leciona: _____

Disciplinas que leciona: _____

Leciona há quanto tempo: _____

PERGUNTAS ABERTAS

1) Fale sobre sua prática como professor: como prepara as aulas, que recursos costuma utilizar (busca novidades, que tipo?), como avalia o desempenho dos alunos. Você considera seus alunos interessados na disciplina que você ministra?

1.1) Professor não formado na área em que leciona. Por que começou a lecionar a disciplina? Que dificuldade encontra? Como busca solucionar?

2) Com que frequência faz cursos de atualização ou capacitação (formação continuada)? Por conta própria ou disponibilizado pela Secretária de Educação? Quais os temas mais trabalhados? Tem interesse em fazer mestrado ou doutorado (caso o professor não tenha ainda)? Existe facilidade para afastamento?

3) Qual legislação referente ao ensino médio você conhece? A escola faz uso desses documentos? Na sua licenciatura, você teve contato com qual, estudou qual? Na elaboração do seu plano de aula, você utiliza algum desses documentos? Que avaliação faz desses documentos?

4) Como foi sua graduação? O que faltou? Na sua graduação teve aulas de iniciação científica, metodologia científica? Desenvolveu alguma pesquisa? Como? Para você, o que é pesquisa (como você definiria pesquisa)? Você a considera importante? Algum tipo de pesquisa está sendo produzido na escola? Que condições ou estímulos tem o professor que atua no ensino médio para fazer pesquisas?

4.1) Para os que possuam pós-graduação. Qual a pesquisa que você desenvolveu na pós-graduação? Como?

5) Você lembra de alguma pesquisa que tenha desenvolvido no ensino fundamental, no ensino médio? Como foi? Você utiliza a pesquisa em sala de aula? Como? Considera os resultados positivos? Quais as principais dificuldades? Qual sua definição de pesquisa em sala de aula/ como princípio pedagógico ou ferramenta de ensino?

6) Por que você escolheu ser professor? Pontos positivos e pontos negativos.

ANEXO B - Roteiro de entrevista (Sociologia)

PERFIL DO PROFESSOR

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____

Sexo:

Feminino Masculino

Renda pessoal:

Até 1 salário mínimo

De 1 a 3 salários mínimos

Maior que 3 salários mínimos

Estado civil/conjugal: _____

Possui filhos? _____

Caso sim, quantos? _____

E-mail: _____

DADOS ACADÊMICOS

Formação Ensino médio:

Escola Pública Escola Privada

Onde? _____

Formação Ensino Superior:

Escola Pública Escola Privada

Onde? _____

Curso de formação: _____

Possui pós-graduação? Sim Não

Caso sim, em quê? _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Escola de lotação: _____

Escolas em que leciona: _____

Disciplinas que leciona: _____

Leciona há quanto tempo: _____ E sociologia? _____

PERGUNTAS ABERTAS

1) Fale sobre sua prática como professor: como prepara as aulas, que recursos costuma utilizar (busca novidades, que tipo?), como avalia o desempenho dos alunos. Você considera seus alunos interessados na disciplina que você ministra?

1.1) **Professor não formado em Sociologia.** Por que começou a lecionar a disciplina? Que dificuldades encontra? Como busca solucionar?

1.2) Qual a importância da sociologia na formação dos alunos/para que serve a sociologia no EM?

2) Com que frequência faz cursos de atualização ou capacitação (formação continuada)? Por conta própria ou disponibilizado pela Secretária de Educação? Quais os temas mais trabalhados? Tem interesse em fazer mestrado ou doutorado (caso o professor não tenha ainda)? Existe facilidade para afastamento?

3) Qual legislação referente ao ensino médio você conhece? A escola faz uso desses documentos? Na sua licenciatura, você teve contato com qual, estudou qual? Na elaboração do seu plano de aula, você utiliza algum desses documentos? Que avaliação faz desses documentos? Sabe o que as OCNEM dizem a respeito do ensino de sociologia?

(LDB, PNE, PCN, OCN, DCN, Parâmetros Curriculares de Pernambuco, Orientações Teórico-Methodológicas propostas pela secretaria de educação de Pernambuco, Parâmetros na sala de aula, Parâmetros de formação docente).

4) Como foi sua graduação? O que faltou? Na sua graduação, teve aulas de iniciação científica, metodologia científica? Desenvolveu alguma pesquisa? Como? Para você, o que é pesquisa (como você definiria pesquisa)? Você a considera importante? Algum tipo de pesquisa está sendo produzido na escola? Que condições ou estímulos tem o professor que atua no ensino médio para fazer pesquisas?

4.1) Para os que possuam pós-graduação. Qual a pesquisa que você desenvolveu na pós-graduação? A pós-graduação é importante na sua prática docente?

5) Você lembra de alguma pesquisa que tenha desenvolvido no ensino fundamental, no ensino médio? Como foi? Você utiliza a pesquisa em sala de aula? Como? Considera os resultados positivos? Quais as principais dificuldades? Qual sua definição de pesquisa em sala de aula/ como princípio pedagógico ou ferramenta de ensino?

6) Por que você escolheu ser professor? Pontos positivos e pontos negativos.