

O Educar Pela Pesquisa na Perspectiva de Supervisores de Escolas Públicas Municipais de Giruá, Rio Grande do Sul, Brasil

Roque Ismael da Costa Güllich¹

Resumo

O texto apresenta uma reflexão sobre conceitos iniciais acerca do Educar pela Pesquisa de supervisores escolares de escolas públicas municipais. A análise dos conceitos emergidos das produções do grupo se dá a partir da matriz teórica do Educar pela Pesquisa. Os atores, envolvidos em processos de estudo e pesquisa sobre a temática central da discussão, têm como contexto de formação continuada a discussão coletiva e a prática na ação supervisora e docente. Contextualizamos o educar pela pesquisa sob o enfoque da reflexão-na-ação como fundamento da práxis na rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Educar pela pesquisa. Formação continuada. Grupo de estudos.

THE EDUCATE FOR RESEARCH IN VIEW OF SUPERVISORS OF PUBLIC SCHOOLS MUNICIPAL GIRUÁ, RIO GRANDE DO SUL, BRAZIL

Abstract

The text presents a reflection about the initial concepts of Education by Research school supervisors of municipal schools. The analysis of the concepts that emerged from productions of the group starts from the theoretical matrix of Education by Research. The actors involved in the process of study and research on the topic of the discussion, have continuing education as a context for discussion and collective action in the practice supervisor and teacher. Contextualize the education through research with a focus on reflection-in-action as the foundation of praxis in municipal schools.

Keywords: Research for education. Continuing education. Study group.

¹ Professor-adjunto de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Ciências Biológicas na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pesquisador Líder do Gepeciem – CNPq-UFFS. Bolsista Capes como coordenador do PibidCiências. roquegullich@uffs.edu.br.

Introduzindo a discussão

A perspectiva do “Educar pela Pesquisa”, enquanto práxis do professor, torna-se mais que uma simples metodologia; é um princípio básico do ensino. Educar pela Pesquisa pressupõe um trabalho que supera a lógica tradicional de pesquisa em aula e impõe os movimentos de fazer da ação-pesquisa como seu pressuposto primeiro. Com isso, temos de, em primeira instância, nos tornarmos pesquisadores das próprias práticas, contextualizadores de nossas vidas profissionais, autores, leitores e, a partir disso, envolver o professor das diferentes áreas do conhecimento nos mecanismos de pesquisa em educação.

Para Demo (2000, p. 247), “teoria e prática devem estar sempre costuradas”. Desse modo, este trabalho de formação, estudo e pesquisa foi iniciado pelo grupo que tem como mola propulsora da escola o fazer pedagógico. A supervisão escolar tem como tarefa organizar a formação continuada na escola e os tempos e espaços de discussão, desafiando os professores à reflexão coletiva acerca das práticas docentes. Assim, apostamos que com este grupo iniciamos um elo de ligação de uma grande malha a ser costurada, uma rede em que os diferentes olhares e percepções vão sendo tecidos na trama da malha e isto vai conferindo mais força e resistência aos atores da educação.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma visita aos conceitos de professores supervisores de uma rede de ensino pública que se encontra para estudar e no grupo percebe que sua formação passa por este lugar: espaço e tempo de reflexão-discussão de suas práticas de modo a melhor compreendê-las na perspectiva teórica. Mais que isto, com o grupo a formação continuada dos sujeitos envolvidos vai se tornando também pesquisa e adquirindo forma e movimentos próprios. Assim, na intenção de melhor compreender os conceitos do grupo, foi tomado o referencial do Educar pela Pesquisa como premissa e perspectiva de análise.

Sobre o grupo de supervisores e as atividades de estudo e pesquisa

A rede municipal de Ensino de Giruá-RS tem 15 escolas municipais e um número de 1.774 alunos matriculados até 77 anos de idade. O grupo de supervisores e vice-diretores tem encontros mensais de estudo organizados

pela Equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec). O Educar pela pesquisa² é um dos eixos norteadores centrais da Proposta Pedagógica das escolas municipais e tem balizado as ações de educação contínua dos professores e gestores da rede municipal. Este texto surgiu do trabalho deste grupo de professores da Smec e tem como objetivo discutir os conceitos iniciais dos estudos dos seus integrantes. O grupo iniciou seus trabalhos em 2007, mas a pesquisa tem sido temática das discussões dos professores da rede desde 2005.³ A partir deste aprofundamento, por meio de leituras e discussões sobre conceitos e pressupostos teóricos, percebemos a importância de verificar os avanços e os comprometimentos do grupo com a proposta de trabalho e, desta análise, decorre este texto. A análise foi realizada com base em dados coletados em 2008 por ocasião do fechamento de um primeiro ciclo de estudos e pesquisa, e revelam aspectos importantes dessa experiência singular que tem lugar no espaço e valor em seu tempo. Como a prática de grupos de estudos era uma política de governo na educação, não temos garantias de que o processo continuou a produzir sentidos e significados após 2008.

Os dados que compõem esta análise emergiram de leitura e interpretação de um questionário aberto respondido pelo grupo de estudo. A partir da coleta das informações, os textos/discursos foram analisados e categorizados mediante análise do conteúdo, conforme descrito por Lüdke e André (2001), com aporte no referencial teórico do Educar pela Pesquisa de Demo (2000) e Moraes e Lima (2002). Foram respeitados os princípios éticos e de pesquisa com seres humanos preconizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, os professores foram numerados e nomeados pela expressão Supervisor 1, 2, 3... e S1, 2, 3... de modo a preservar suas identidades na análise e comunicação dos resultados.

² O município de Giruá, entre os anos de 2005 e 2008, também contou com a presença de autores da área da educação que trabalham com o referencial do Educar pela Pesquisa, tais como: Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi.

³ O primeiro texto, sistematizado a partir da experiência com este grupo surgiu do processo de formação e pesquisa desencadeado no ano de 2005, e está publicado na Revista de Ciências Humanas (Güllich, 2008).

Estão apresentadas e discutidas ideias dos participantes de forma a colocar em xeque os principais conceitos já elaborados pelo grupo acerca do educar pela pesquisa. O grupo de estudos dos supervisores tem se estabelecido como um lugar e tempo de discussão e ressignificação conceitual muito profícuo, uma vez que nele se processam movimentos de educação continuada, tornando-se também um espaço de reflexão da ação, de teorização de práticas e de produção de autonomia. O grupo vive um universo de dialogicidade de modo que as interações vivenciadas serão recriadas de outras formas na educação contínua dos professores das escolas de origem, o que implica comprometimento, gestão pedagógica e aposta de uma nova divisa de educação: a pesquisa como catalisadora da ação supervisora e docente e do estudo e aprofundamento teóricos nas escolas.

Pesquisa ?!...

O processo de Educar pela Pesquisa aposta na perspectiva da ação pedagógica: da *práxis* de pesquisa na escola, tendo como pressuposto o princípio científico da pesquisa em seu contexto amplo, para além das práticas escolares e da sala de aula. Assim, conhecer o conceito de pesquisa dos integrantes do grupo de estudos dos supervisores escolares da rede municipal de ensino revela as linhas de pensamento que permeiam a ação e reflexão na ação destes sujeitos envolvidos.

Especial referência tem o discurso dos supervisores na escola, pois são o aporte do professor e também a ponte entre a Secretaria de Educação e o coletivo docente no ambiente escolar, mais uma vez clarificando a necessidade de se conhecer suas concepções e impressões acerca da pesquisa e do educar pela pesquisa.

Quadro 1 – Concepções de Pesquisa⁴

Concepções de Pesquisa	Perspectiva Teórica – Conceitual –	<i>Supervisores</i>
“buscar conhecimentos científicos”; “processo de investigação”	Empirista – Positivismo Lógico –	S 1, <u>S 2</u> , S 6, S 7, S 8, S 11, S 12, S 13, S 14, S 15
“reconstrução do conhecimento” “pensar e encontrar respostas” “novos conhecimentos”	Racionalismo Crítico	<u>S 2</u> , S 5, S 6, S 12, <u>S 14</u>
“ <i>teoria e prática</i> ” “ <i>dialogar com a realidade</i> ” “ <i>necessidades próprias</i> ”	Racionalismo Dialético	S 3, S 5, S 10, S 11, <u>S 14</u> , S 15
“ <i>diversos recursos</i> ” “ <i>de forma coletiva e individual</i> ”	Externalismo – Paradigma Social –	S 3, S 4, S 8, S 9, S 11
“ <i>Princípio Educativo</i> ”	Concepção Alternativa	S 13

As concepções de pesquisa foram lidas e analisadas a fim de perceber a natureza do pensamento científico de cada sujeito, no sentido de se verificar à luz de qual corrente teórica melhor pode ser explicada cada concepção/tendência conceitual empírica.

O Quadro 1 apresenta as diferentes compreensões conceituais que emergiram da análise no tocante à presença de diferentes perspectivas teóricas nas concepções de pesquisa dos professores supervisores em questão. Com isso, pode-se perceber o movimento discursivo dentro da historicidade e da dinâmica contextual de produção e (re)produção das teorias que atravessam as práticas ao longo do tempo, estabelecem discursos vigentes e manipulam a produção dos fatos científicos (Fleck, 1986) nos coletivos a partir de estilos e modos de produção decorrentes das concepções científicas e da natureza deste pensamento.

Este movimento sustenta e aponta para uma diversidade de contextos e concepções sobre a natureza do pensamento científico que vai desde as bases indutivistas, alicerçadas e defendidas por Francis Bacon desde o século 17, que

⁴ Os dados expressos nos quadros foram organizados a partir dos processos de escrita e reescrita do encontros de formação.

evidenciam e denunciam a ciência positivista e a produção de pesquisa pelo método científico ortodoxo e tradicional, até as ideias do externalismo científico, baseadas no paradigma social preconizado na contemporaneidade por Morin, analisando a perspectiva da complexidade na epistemologia da ciência.

Quando uma professora externaliza que o uso de “*diversos recursos*” é importante, está, também, fazendo referência à interdisciplinaridade. Neste contexto, vale ressaltar que uma interdisciplinaridade não existe sem os sujeitos; então, é, portanto, sempre uma interação (Vigotski, 2001), pois só assim é possível o *inter* por meio da interpessoalidade, da intersubjetivação dialógica entre os sujeitos da ação (Habermas, 1989). Este fazer *inter*, quando é desenvolvido no contexto da aula com pesquisa, determina relações pedagógicas na perspectiva da intercomplementaridade e da interlocução de saberes (Marques, 2002). Assim, pela prática de pesquisa em aula, torna-se possível uma religação entre os saberes (Morin, 2000, 2001) e o diálogo destes saberes (Moraes; Lima, 2002).

Olhando na perspectiva das relações conceituais e sua decorrência histórica, é possível observar que as ideias de Popper (apud Borges, 2007a) ainda são vigentes no discurso científico de nossa época, pois a “*descoberta de novos saberes*” (S 6, 2007) está sobremaneira reforçada no discurso das professoras, identificando a matriz conceitual do racionalismo crítico, que se opõe à indução, criando a perspectiva hipotética-dedutiva para a compreensão do método científico a partir de 1934. Proeminente também é o discurso das “*necessidades próprias*” (S 3, 2007), alavancado no que concerne aos adeptos do racionalismo dialético, apostando na filosofia da ciência para compreensão dos fenômenos, como afirma Bachelard desde 1928 (Borges, 2007a, 2007b). Importante a ser destacado nesta perspectiva é a relação entre a teoria e prática e o diálogo com a realidade, impressões dos supervisores que denotam suas preocupações com o presente, com a aposta no futuro e o aporte da práxis na prática docente diária e na ação supervisora escolar.

A análise da Informação Parcial revela que alguns supervisores não concluíram o conceito de pesquisa em suas respostas escritas, ou o conceito descrito estava fora do contexto do restante da resposta ou, ainda, não condizia, em parte, com o todo da resposta do professor supervisor em questão.

A falta de clareza na diferença entre pesquisa e educar pela pesquisa, ou compreensão do que é conceitualmente pesquisa, nos fez classificar este fragmento como uma concepção alternativa de pesquisa, pois um “*princípio educativo*”, conforme afirma S 13 (2007), não é, em tese, um conceito específico ou abordagem estruturada para melhor compreensão da pesquisa contemporânea. Por outro lado, isto pode indicar que o professor em questão tem uma concepção alternativa de Ciência ou até mesmo que compreenda, em profundidade, que a pesquisa é também, por consequência, um ato educativo enquanto processo (Demo, 2007). Isto pode estar sinalizando uma ampliação conceitual e uma costura para além do conceito estruturado de pesquisa, que demanda de uma ou outra área da Ciência, ou seja, uma aposta na pesquisa como princípio norteador das ações no contexto da educação (Moraes; Galliazzi; Ramos, 2002).

Assim, como pode ser percebido no contexto dos movimentos discursivos, aos poucos teorias e concepções vão sofrendo alterações/mudanças na dinâmica do grupo ao longo do tempo; isso implica apreensão/ressignificação das teorias pelos sujeitos professores histórico-sociais que, ao mesmo tempo em que são críticos e reconstroem seus conceitos, são culturais e, portanto, convivem com o contexto social e cultural em que se dá a educação. A análise do movimento discursivo dentro da historicidade em que se produzem e reproduzem as teorias e seus arcabouços conceituais, nos permite verificar que a presença de traços conceituais nos discursos dos professores, mostra que os diferentes conceitos/teorias/concepções vigentes permanecem presentes no discurso e coexistem no contexto escolar. Isto configura cada vez mais o estilo mutante e dinâmico do movimento das teorias nos discursos analisados, como um movimento do conteúdo do discurso expresso pelos professores supervisores. Essa possibilidade de transformação de discursos acarreta, aos poucos, mudanças nas práticas for-

mativas, concepções e quiçá ações docentes. É nesse intuito que trabalhamos na perspectiva de avançarmos na compreensão e teorização do processo de estudo e pesquisa em que o grupo se envolve.

O grupo conceituando o educar pela pesquisa

No contexto da discussão conceitual da pesquisa, para além de nos apropriarmos dos conceitos de pesquisa dos professores supervisores, solicitamos que os mesmos expressassem o que sabiam sobre educar pela pesquisa. O grupo de estudos de supervisores da rede municipal de ensino de Giruá-RS, além de se encontrar há mais de um ano, tem se apropriado dos fundamentos conceituais e metodológicos acerca do educar pela pesquisa. Com isso, conhecer os seus modos de compreender este conceito é também uma forma de pôr em xeque o papel dos estudos deste grupo.

Quadro 2 – Conceitos do Educar pela Pesquisa

Conceitos de Educar pela Pesquisa	Fragmentos de Discurso	Supervisores	Frequência	
			<i>nos S</i>	<i>nas C</i>
Busca – Iniciativa	“O aluno saber onde e como buscar”	S 1, S 4, S 5, S 6, S 8, S 15	6: 15	6: 6
Processo coletivo	“[...]processo – todos aprendem” “aprender no coletivo” “Aprender com os outros” “troca de conceitos” “é o interagir” – Perspectiva da interação	S 2, S 3, S 7, S 9, S 11, S 13, S 14	7: 15	7:6
Questionamento e argumentação	“questionar, descobrir e interagir”[...] “argumentar” Perspectiva do diálogo	S 6, S 7, S 10, S 14	4: 15	4:6
Elaboração Própria e Autonomia	“Elaboração de suas próprias idéias” “sujeitos de sua própria autonomia” “tornar cidadão crítico” “senso crítico”	S 4, S 3, S 7, S 9, S 10, S 12, S 13, S 15	8: 15	8:6
Trabalho com porte na Realidade	“adaptar as aulas à realidade do aluno”	S 12	1: 15	1:6
Respondeu em parte	---	S 5	1: 15	1:6

O discurso dos supervisores ganha especial significado quando a argumentação que nasce no grupo de estudos e pesquisa perpassa a cultura, o contexto de suas vivências e é transcrita em palavras que pertencem também aos outros do texto, reconhecendo-se ainda o papel da teorização, tratado mais adiante no texto.

Os conceitos acerca do educar pela pesquisa, emergidos neste contexto de produção de sentidos e significados às palavras, vão tecendo uma conceitualização a partir da discussão e do diálogo crítico no grupo, bem como a partir das leituras que vão se intensificando à medida que o grupo ganha corpo, espaço, território e memórias. A pesquisa, apenas como busca e iniciativa, é mencionada e interage com o papel do próprio aluno assumindo sua autonomia em classe. A pesquisa como um *processo coletivo* de modo a sugerir que se “*aprende com os outros*” (S1, 2007), de modo a “*interagir*” (S2, 2007), e que há uma “*troca de conceitos*” (S13, 2007), permite-nos vislumbrar que no discurso das supervisoras está posto que a interação e a dialogicidade são preconizadoras e indispensáveis nos processos de ensino e aprendizagem.

O questionamento e a *argumentação* emergem da análise com destaque na perspectiva do diálogo, quicá do diálogo crítico preconizado por Ramos (2002), quando esclarece que “a argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão, controvérsia” (p. 38). Assim, o reconhecimento da argumentação como categoria fundamental no educar pela pesquisa surge dos conceitos dos supervisores como ponte primordial que sustenta a interlocução entre os sujeitos do diálogo.

Para a argumentação resultar efetiva, é necessário um conhecimento em permanente reconstrução (objeto da argumentação), um espaço público (o espaço de diálogo possível) e a prática argumentativa (o exercício que torna os sujeitos argumentativamente competentes) (Ramos, 2002, p. 38).

O grupo de estudos também tem representado este espaço possível de diálogo. Quando os supervisores reconhecem a argumentação como importante, estão manifestando que dão importância em sua vivência à prática educativa escolar e ao diálogo.

A elaboração própria e a *autonomia* também foram destacadas pelos supervisores em seus conceitos iniciais sobre o educar pela pesquisa. Os mesmos referem que os alunos e professores se tornam “*sujeitos de sua própria autonomia*” (S10, 2007). Assim, podemos afirmar que os supervisores têm assumido sua posição nesta comunidade de pesquisa de modo a melhor compreender a temática de estudo.

Nesse sentido, parece importante que as salas de aula, em todos os níveis, devam sofrer transformações radicais, passando a contribuir mais decisivamente para o desenvolvimento da autonomia dos cidadãos de modo a permitir a sua emancipação, transformando-se de objetos em sujeitos. Um dos pilares dessa transformação pode ser o desenvolvimento da capacidade argumentativa, direcionando para uma cultura de argumentação (Ramos, 2002, p. 26).

Nesta integração de cultura da argumentação e produção de autoria é que a autonomia se produz como prática social e educativa no âmbito das instituições escolares. A autoria determina a propriedade do discurso. Desse modo, vale ressaltar o que afirma Ramos (2002, p. 27), quando defende “a tese da possibilidade e da necessidade da evolução das instituições educativas, em todos os níveis, no sentido de utilizar-se dos princípios da educação pela pesquisa, para construção de uma cultura de argumentação”, reforçando, assim, o pensamento de que saber argumentar nos torna sujeitos com competência para saber pensar, participar e decidir, ou seja, nos torna conscientes do discurso na ação em que estamos inseridos.

Cabe ressaltar que os modos como a escola e seus atores sociais percebem o mundo, a educação e a pesquisa, vão estabelecendo uma matriz de ensino e o educar pela pesquisa emerge como um modo de (re)pensar a docência, a formação e suas práticas cotidianas de pesquisa. Assim, a pesquisa, “neste contexto,

pode ser entendida como um conjunto de ações educativas fundamentadas no diálogo e no questionamento reconstrutivo, possibilitando a constituição do conhecimento a partir da argumentação cotidiana na sala de aula e mesmo fora dela” (Ramos, 2002, p. 36).

Compreendendo e estabelecendo relações com as categorias do educar pela pesquisa

As leituras e discussões reflexivas do grupo de supervisores sempre se pautaram na visita à perspectiva teórica da educação pela pesquisa. Então, depois deste mais de um ano de trabalho, também foi questionado ao grupo quais categorias eram definidas no educar pela pesquisa. Logo o grupo se mostrou conhecedor da perspectiva. As categorias do educar pela pesquisa “*são eixos fundamentados na teoria e na prática, norteia o trabalho do professor*”, esclarece S 15 (2007). Isto implica reconhecer tanto o papel da produção de aula com pesquisa quanto a importância de se trabalhar esta produção considerando os eixos centrais desta proposta. Ainda representa acreditar que o educar pela pesquisa pressupõe fundamentos teóricos, mas emana e se sustenta pela constituição de categorias teóricas que vêm da prática de pesquisa em sala de aula.

O Quadro 3 revela muitas falas das professoras supervisoras acerca de suas compreensões teóricas dos fundamentos da educação pela pesquisa. São indicados, em síntese, os eixos centrais que fundamentam esta perspectiva teórica da educação: questionamento, sistematização e elaboração própria, que suscitam quase a totalidade das premissas mais pontuais do educar pela pesquisa. Desse modo, podemos acreditar que este conhecimento tem sido significativo a este grupo de professoras que estuda para teorizar sua prática e melhor compreendê-la e, com isso, também faz análise, reflexão e pesquisa.

Quadro 3 – Categorias do Educar pela Pesquisa
no discurso das supervisoras escolares

Categorias	Fragmentos de Discurso	Supervisoras	Frequência	
			<i>Nos S</i>	<i>nas C</i>
– Questionamento e Argumentação	<i>“questionamentos, argumentação”</i> <i>“questionamento”</i>	S 2, S 3, S 4, S 5, S 6, S 7, S 8, S 9, S 11, S 14	10:15	10:6
– Interações e Coletivos de Produção	<i>“cooperar”, “participação”;</i> <i>“participa ativamente”;</i> <i>“criar espaços de interação na sala de aula”;</i> <i>“relação professor-aluno”</i>	S 4, S 5, S 7, S 8, S 9, S 11	6:15	6:6
	<i>“Discussão” – Diálogo</i>	S 5	1: 15	1:6
– Comunicação dos Resultados e Sistematização	<i>“produção escrita”</i> <i>“comunicação”</i> <i>“comunicação escrita”</i>	S 9, S 14	2: 15	2: 6
– Elaboração Própria e Autonomia	<i>“capacidade escrita”</i> <i>“interesse pela leitura”</i> <i>“capacidade de elaborar propostas próprias”</i>	S 5, S 7, S 9, S 14,	4:15	4:6
	<i>“Busca do (novo) Conhecimento”</i> <i>“desafio [...] interesse”</i> <i>“expectativas” – Conhecer</i>	S 1, S 3, S 4, S 6, S 11, S 12, S 13, S 15	8: 15	8: 6
	<i>“construir conceito”</i> <i>“reconstrução de conceitos”</i> <i>“reconstrução de conhecimento”</i> <i>“repensando o ensinar e o aprender” – Produção Conceitual -</i>	S 2, S 3, S 5, S 10, S 11, S 12, S 14	7:15	7:6
– Gestão do Conhecimento	<i>“educação de qualidade”</i> <i>“execução”, “planejamento”</i> <i>“reavaliar o trabalho docente”</i> <i>“avaliação”</i>	S 3, S 4, S 5, S 9, S 11, S 12, S 15	7:15	7: 6
– Prática Educativa	<i>“ como modo de educar[...] sempre inova sua prática”</i> <i>“significativas”</i> <i>“o professor passa a (re)construir”</i>	S 5, S 8, S 10, S 12, S 15	5:15	5:6

O *questionamento* e a *argumentação* crítica, bem como as interações e coletivos de produção que destes dois processos decorrem, são colocados em destaque pelos supervisores de modo a frisar que estas categorias são de fato importantes no contexto de produção de aula com pesquisa. É importante e recorrente que nos espaços de discussão ocorrem eminentemente interações entre os sujeitos. A linguagem vai se tornando a via de mediação, conforme aposta Vigotski (2001, 2002); é por esta via que a conceitualização vai sendo manifestada no embate e nos desafios que a discussão e a reflexão impõem. As palavras pertencem à cultura e aos outros do texto e da interação; assim, na argumentação, as palavras também pertencem ao contexto. Isto nos remete também a Bakhtin (2010), quando diz que as palavras do discurso têm sempre um sentido social; ainda que eu as use, eu articulo o sentido nos seus diferentes contextos sociais de interação. Ramos (2002, p. 26) acrescenta: “no tecido social é praticamente impossível sobreviver sem a argumentação, pois a interação social caracteriza-se, basicamente, pela argumentatividade”. A capacidade de argumentar determina a possibilidade de conhecer; quando se restringe o espaço/tempo de discussão, diálogo e argumentação, também fica restrito o produto mais rico desse processo: “a aprendizagem de um conhecimento” (p. 30).

Fica clara a *comunicação dos resultados* da aprendizagem como processo de *sistematização do conhecimento* e validação no processo argumentativo de diálogos interativos: a discussão passa a assumir um papel de destaque na aula com pesquisa, o que é reconhecido como pertinente e salutar, em especial quando é sabido que as escolas deixam, muitas vezes, de comunicar os resultados de seus esforços em aprender e ensinar, pondo de lado um dos momentos mais importantes: a sistematização do conhecimento e sua divulgação no grupo de pares. Mediante a comunicação dos resultados, o conhecimento produzido é exposto à comunidade argumentativa e é posto em xeque em comunidades pares (grupos de iguais, como situa Marques, 2000b), como também em comunidades externas, num contexto social mais amplo. Neste contexto de comunicação e sistematização do conhecimento, surge o diálogo crítico, pois são criados espaços públicos de discussão em que se dá a prática argumentativa, tornando os “sujeitos argumentativamente competentes” (Ramos, 2002, p. 39).

Especial reforço cabe na questão da comunicação dos resultados ao papel da escrita, pois “a comunicação escrita, sendo mais complexa que a comunicação oral, encerra conhecimentos mais consistentes da língua natural, fundamental para a argumentação e a constituição do sujeito” (Ramos, 2002, p. 46). Assim, temos de ter presente que, por meio da escrita, são rearticulados os conhecimentos apreendidos na malha social de interação e este quesito é, pois, indispensável à aula com pesquisa.

No que tange à *elaboração própria*, a professora S 9 (2007) confirma: “*cada um se assume como sujeito*” e o grupo assume mais. Nesta linha de pensamento, esclarece-se que este mecanismo de produção de aula pela pesquisa possibilita conhecer e leva à produção conceitual. O professor deve contribuir tanto na produção de autonomia de seus alunos, provocando-os ao diálogo crítico e à argumentação, quanto na sua ressignificação enquanto ator social deste processo educativo. Desse modo, a autoria, o fazer e a elaboração de cada um vão se tornando vozes cada vez mais autônomas dentro da classe. Neste embate vão surgindo, nascendo, outros modos de se enxergar a escola e o mundo; os sujeitos do grupo vão adquirindo *autonomia intelecto-social* (Güllich, 2006, 2008).

Outros dois aspectos importantes, que o grupo ressaltou em seus relatos, foram gestão e planejamento da aula e a pesquisa como prática educativa, que, mesmo não sendo categorias teóricas estabelecidas no rol do educar pela pesquisa, nos levam a vislumbrar duas situações muito importantes à docência e à educação em si. Um primeiro diz respeito ao planejamento e avaliação, em que o grupo percebe que a aula com pesquisa possibilita uma organização e também fortalece os movimentos de avaliação e o compromisso com a educação de qualidade. Isto nos remete a pensar que a sistematização e os movimentos de escrita e leitura articulados fazem surgir este primeiro aspecto, reforçado no discurso das professoras-supervisoras. O segundo aspecto foca o educar pela pesquisa como *prática educativa*, e destaca que o “*professor passa a (re)construir sua prática*” (S 8, 2007), assim como a inova e a torna mais significativa, pois se permite crescer com a pesquisa que desenvolve e vislumbra nela inúmeras possibilidades de rearticulação em seu componente curricular.

Ao serem questionadas sobre categorias do educar pela pesquisa, as supervisoras também puderam expressar quais autores e teóricos conheciam nesta linha. Neste momento se pode perceber distorções, incompreensões e misturas de perspectivas que são antagônicas, ao mesmo tempo em que a maioria dos supervisores percebeu o papel da teorização como suporte e arcabouço que pode contribuir na teorização das suas práticas e na compreensão do trabalho escolar. Este discurso docente tem especial referência quando manifesta uma intenção, ainda que por vezes distorcida, de estudar, de continuar buscando suporte teórico para melhorar e aprofundar conceitos de ordem pedagógica. Assim, retiram o foco da produção efetiva de diferentes práticas e situam a teoria no contexto escolar como uma possibilidade de leitura das práticas.

Todos estes pressupostos presentes no discurso dos professores aqui mencionados contribuem e levam à produção de *autonomia*. Esta é a marca da proposta que estamos estudando de modo a mostrar que a autonomia intelectual-social surge do processo em que se submetem professores e alunos ao pesquisar (Güllich, 2006; 2008). Nesta interação, que é histórica e social, os sujeitos vão se individualizando e se constituem (Vigotski, 2001); se tornam sujeitos de si e do mundo.

Considerações finais: a necessidade de reflexão-na-ação do educar pela pesquisa

O papel do grupo de estudos e pesquisa, nesse momento e no contexto de investigação situado, é de formação. Acreditamos que a pesquisa da própria prática, nos moldes postulados por Carr e Kemmis(1988), é nossa busca e parte de nossa ansiedade. Nesse sentido, é que o grupo, inicialmente somente no âmbito da Secretaria de Educação, depois instalado entre supervisores de escola e diretores (equipe de gestão), tende e pode chegar às salas de aula pela via da formação dos professores. Ademais, no resgate das práticas e teorias que embasam o contexto de nossas escolas, identificamos o educar pela pesquisa como um forte elemento e então foi possível explicitar essa escolha na pro-

posta pedagógica da rede, contribuindo para uma compreensão mais mediada teoricamente dos saberes e fazeres nos professores. Acreditamos que a ação supervisora terá forte papel na interlocução/intermediação entre teorias, concepções e práticas que estão sendo vivenciadas e o potencial que o referencial do educar pela pesquisa tem no sentido de contribuir para a reflexão/teorização/compreensão/investigação das práticas.

Esta discussão aponta para uma dialogicidade discursiva – movimento e interação do diálogo – por intermédio de uma interação que passa de monológica, na aula expositiva do professor centrada nele mesmo, para uma interação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem que interagem pela linguagem, mediatizados pelo professor na perspectiva de estabelecer (novos) conceitos: produção do conhecimento (escolar). Este movimento, por meio da reconstrução argumentativa da *práxis*, faz com que o professor passe a compreender que a teoria permeia sua prática, é uma aliada, é mais um (outro) no contexto da produção da aula (com pesquisa). O caminho formativo que estamos trilhando é uma possibilidade, porém temos a clareza de que o caminho tem seu próprio percurso ao ser percorrido, o que implica retrocessos, avanços, obstáculos, possibilidades, barreiras e melhorias no contexto escolar, por isso o construímos no coletivo, tendo como referência os desejos expressos na proposta pedagógica que foi construída por esse mesmo coletivo.

A aula com pesquisa sugere uma nova tessitura para a prática educativa, de modo a tecer um caminho que vai estabelecendo por meio do diálogo, da produção de leitura e escrita, modelos de produção do conhecimento que se articulam a partir da argumentação crítica e se consolidam na sistematização dos seus resultados. Isto implica promover a constante sistematização para que se alcance um aprofundamento nos processos de conceitualização pela via da interação entre os sujeitos intersubjetivos que se tornam gradativamente atores e autores de seus processos de aprendizagem (Vigotski, 2001; 2002; Moraes; Galliazzi; Ramos, 2002).

Outro apontamento importante é compreender que em si este referencial não dá conta de todo o contexto escolar, e então a conversa com Schön (1995, 2000), Nóvoa (1995), Carr e Kemmis (1988) e Alarcão (1996, 2010) promete um lugar para a *reflexão sobre, na e para a ação*, pois, ao mesmo tempo em que a pesquisa rearticula o conhecimento e seus modos de produção, emergem necessidades de os professores (re)pensarem continuamente suas práticas. Este movimento de reflexão vai estabelecendo o conhecer-na-ação e apresentando novos *designs* para as práticas docentes a partir da relação pedagógica e de outros estilos de produção da aula com pesquisa, que articula formação, docência e pesquisa, como situações que se integram na escola e podem permitir, a longo prazo, fluidez e outros modos de reflexão na ação-reflexão-ação.

Assim, cabe afirmar que é necessário aprofundar a dimensão teórica e a prática reflexiva (Carr; Kemmis, 1988), pois, à medida que o professor pesquisa sua prática com seus pares no coletivo de discussão e reflexão, os grupos de estudo e pesquisa vão se fortalecendo como uma rede conexas e firme, que se estende na direção da escola e da sala de aula. Dessa forma, fortalece também os modos de formação continuada e contribui nos modos de ressignificação das práticas docentes na escola.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BORGES, R. M. R. *Em debate: científicidade e educação em ciências*. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007a.

BORGES, R. M. R. *Filosofia e história da Ciência no contexto da Educação em Ciências: vivências e teorias*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007b.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

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

_____. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

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

FLECK; L. *La gènesis y desarrollo de un hecho científico*. Tradução Luis Meana. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

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

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Educar pela Pesquisa: processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. *Revista Setrem*, v. 8, p. 54-60, 2006.

_____. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, v. 8, p. 11-27, 2008.

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

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

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

_____. *Educação nas ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

_____. *Pedagogia, a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

_____. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000a.

_____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000b.

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

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

MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. 118p.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 583p.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

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

SCHÖN, Donald. Tradução Roberto Cataldo Costa. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

_____. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em: 12/11/2012

Aceito em: 20/3/2013