



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A CIDADANIA¹

Renata Boutin

Camila Gregório

José Augusto Nascimento Reis

Marla Medeiros

Graduandos da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

RESUMO: A escola já foi tema de diversas discussões. Observou-se sua importância na construção social do sujeito. Ela interfere (quando não é a única agente) no despertar da cidadania, na construção do conhecimento que o aluno necessita para se emancipar, conviver, analisar e atuar na sociedade na qual estiver inserido. Para entender a escola e seus sujeitos “fundamentais”, professor, conhecimento e aluno, estes foram analisados conjuntamente. Observou-se necessário rever os conceitos inerentes ao papel da pesquisa em paralelo com a construção do conhecimento; a função do professor em perceber a importância em ser o construtor contínuo do seu próprio conhecimento, transmitindo assim esta ferramenta de emancipação ao aluno gerenciando o aprendizado deste; a socialização do saber, tendo em vista que pesquisa não é uma atividade elitista.

Introdução

A escola já foi tema de diversas discussões, em seus vários aspectos. Observou-se principalmente sua importância na construção social do sujeito. Ela interfere (quando não é a única agente) no despertar da cidadania, na construção do conhecimento que o aluno necessita para se emancipar, conviver, analisar e atuar na sociedade na qual estiver inserido.

Alguns conceitos já foram exaustivamente estudados, porém, individualmente. Para entender a escola e seus sujeitos “fundamentais”, sem os quais ela não existiria, professor, conhecimento e aluno, faz-se necessário analisar os três em conjunto, já que interagem em uníssono, isto é, trata-se de um processo.

Este trabalho nasceu do desejo de compreender como se dá esse processo de transmissão *versus* construção do conhecimento e qual o papel de cada um dos sujeitos “fundamentais”, acima citados, neste processo. Tendo em vista que seus autores fazem parte de um programa de iniciação científica e, portanto, visam a carreira acadêmica,

¹ Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro.2002.



contribui com o processo de construção do conhecimento destes, visto que, enquanto discutem os temas, os autores reconhecem, na prática, realidades comuns que permaneciam veladas (para eles), e que são partes do processo pessoal do aprendiz.

A própria academia, quando coloca a importância dos professores serem pós-graduados como condição de serem transmissores do conhecimento, assume que só o conhecimento pesquisado pode ser considerado conhecimento verdadeiro e, portanto, válido para ser compartilhado. Discute-se, portanto, não só o compartilhar do conhecimento, mas o “como” compartilhá-lo.

O universo educacional é muito amplo, neste trabalho buscou-se demonstrar a sua relevância e despertar a atenção de todos os envolvidos e comprometidos com o universo do ensino para que se discuta o processo de transmissão e “absorção” do conhecimento, contrário ao processo de “construção” do conhecimento.

Como projeto de iniciação científica, é útil e importante, pois seu conteúdo interessa tanto aos professores, quanto aos alunos, sejam estes de ensino fundamental, graduação ou pós-graduação.

Descrição da Pesquisa

O estudo teve como objetivo apresentar idéias e argumentos, frutos de pesquisa bibliográfica efetuada, sobre a função da pesquisa na construção do conhecimento, seja este científico ou não. Conseqüentemente, no decorrer das leituras e debates em grupo, justificou-se necessária a discussão sobre o professor: sua função como “transmissor” de conhecimento ou agente facilitador da construção interna do mesmo; a percepção ideológica que o aluno tem sobre o professor e mesmo a imagem cultural pré-estabelecida do mestre detentor do conhecimento e, portanto, autoridade maior e inquestionável, pelo menos dentro das quatro paredes da sala de aula.

Para que tais argumentos fossem desenvolvidos, fez-se necessário assimilar alguns conceitos, não em profundidade, mas com a função de gerar subsídios para dar maior credibilidade à pesquisa. São eles: o que é pesquisa; a diferença entre ciência e senso comum; o que é conhecimento e definição de pedagogia.



Tal discussão teve início a partir de discussões coincidentes em duas atividades do grupo PET¹, do qual os autores desta pesquisa são integrantes, intituladas PET Recebe² e Projeto Atualidades³. Na primeira, a Prof^a Adriana de Azevedo, doutoranda em Comunicação pela UMESP, debateu o tema “O que é Pesquisa? O que é Ciência?” com o grupo. No segundo, o tema debatido foi “A relação ensino-aprendizagem”, proposto pela PETiana Camila Gregório.

Diante do interesse demonstrado pelos autores em desenvolver estes conceitos, a orientadora do grupo sugeriu-lhes a realização de um projeto de iniciação científica, juntamente com a mestranda Marla Cristiane Araújo Medeiros.

Para tanto, buscou-se respaldo nos seguintes livros: Desafios Modernos da Educação, Pesquisa – Princípio Científico e Educativo, Conhecer e Aprender, de Pedro Demo; Filosofando – Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; A Escola e o Conhecimento – Fundamentos epistemológicos e políticos, de Mario Sergio Cortella; Metodologia do Trabalho Científico, de Antônio Joaquim Severino; Entre a Ciência e a Sapiência – O Dilema da Educação e Filosofia da Ciência – Introdução ao jogo e suas regras, de Rubem Alves; A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Bourdieu e Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso, de Eni Orlandi.

Durante o amadurecimento das idéias, a revista Época (Ano IV - Nº 203) publicou o seguinte artigo, nas páginas 78 e 79: “A investida dos espanhóis – Idéias pedagógicas consolidadas por educadores da Espanha fazem sucesso em escolas

¹ PET - Programa Especial de Treinamento - Programa de iniciação científica criado pelo MEC (Ministério da Educação) e mantido concomitantemente, pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e pela SESu (Secretaria de Educação Superior). Atualmente, o grupo conta com nove bolsistas, dois voluntários e duas mestradas em Comunicação Social (a título de estágio docente) que desenvolvem projetos de pesquisa na área de comunicação social, englobando os cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Rádio e Televisão, sob a orientação e coordenação da Prof^a Dr^a Elizabeth Moraes Gonçalves (Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Comunicação Social da UMESP).

² PET Recebe – Constantemente, o grupo e sua orientadora entram em contato com profissionais da área de Comunicação Social que, voluntariamente, realizam palestras, workshops e debates, junto ao PET.

³ Projeto Atualidades – Semanalmente, um integrante do grupo propõe a discussão de um tema que tenha pesquisado e que possa servir como semente geradora de idéias para futuros projetos de iniciação científica.

1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro.2002.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

públicas e particulares do Brasil”. Este, foi utilizado como argumento de comprovação da relevância do tema.

Metodologia

O objeto de estudo foi definido como: “A importância da pesquisa e do professor como agentes facilitadores da construção do conhecimento”.

A obtenção dos dados deu-se através de duas fontes:

- Pesquisa bibliográfica, seguida de fichamentos e resenhas de cada obra.
- Relatórios individuais dos integrantes do grupo PET sobre os temas discutidos nos projetos já citados.

Os dados obtidos foram submetidos a debates entre os autores deste projeto, no que diz respeito às suas impressões.

1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro.2002.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

Análise dos Resultados

Antes de introduzir a discussão entre ciência e sua relação com a educação, é justo discutir o que é ciência e a diferença entre senso comum e ciência.

Pode-se dizer que a ciência averigua o nível de verdade⁴ intrínseco ao senso comum.

⁴ Verdade – Um termo complexo de ser conceituado, visto que, está ligado ao momento histórico da sociedade na qual emerge. Etimologicamente, em português, vem do latim *veritate*, atada ao radical 1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro.2002.



“O senso comum é o conhecimento de todos nós, homens comuns, não-especialistas. Se a ciência precisou se posicionar muitas vezes contra as ‘evidências’ do senso comum, não há como desprezar essa forma de conhecimento tão universal. Ou seja, mesmo o cientista mais rigoroso, quando está fora do campo da sua especialidade, é também um homem comum e usa o conhecimento espontâneo no cotidiano de sua vida” (ARANHA, MARTINS, 1993, p. 127-128).

Para definir melhor o que é ciência, Alves (1999) afirma que a “(...) analogia é um dos mais importantes artifícios do pensamento”. Ele desenvolve a idéia de que a mente é análoga ao estômago, comparando o ato de “pensar” ao ato de “ingerir e digerir” alimentos. A informação (alimento externo) apresentada ao indivíduo é absorvida, tornando-se algo compreensível, assimilado (alimentação). Ou seja, o alimento ao “entrar no organismo”, começa a fazer parte do universo de conhecimento do indivíduo. O autor ainda compara o “ato de rinação” ao processo de consulta à memória, busca de referências já assimiladas.

Contudo, esta pesquisa tem por objetivo questionar o ato passivo de recepção de informações do aluno perante o professor. Propõe-se a discutir que antes de “engolir” não seria justo se fosse lhe dada a oportunidade de “experimentar” e compreender porque “este alimento” é necessário ao “seu corpo”.

Mais adiante, Alves (1999) sugere que o “estômago da ciência” é análogo ao “estômago das vacas”. Factualmente, a vaca se alimenta “apenas” de capim. Por outro lado, da digestão deste alimento, produz-se o leite, fonte inesgotável de produção alimentícia para o homem. Paralelamente, “o estômago da ciência” também é especializado e gerador de diversos produtos que também são fundamentais ao homem.

É preciso ser cauteloso, porém, com o excesso de especialização do “estômago da ciência”, que diz não reconhecer determinada informação como “alimento”, isto é,

verus (certo, autêntico, correto). Entretanto, o interessante aqui é retratar a origem do termo em latim: *veritate*. Seu correspondente em grego **Alétheia**, que é uma junção de **a**, um prefixo que indica **não**, com o verbo **létho**, usado para designar o ato de **esquecer**. Portanto, o conceito *Verdade* contém o sentido de *verdade como desvelamento ou descoberta*. (CORTELLA, 2000)

1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro. 2002.



tudo que fuja do seu conceito pré-concebido e pré-conceituoso de ciência. O que não é comida para a ciência pode ser comida para outros estômagos. A questão é definir que tipo de “comida” é importante para o despertar do conhecimento no processo educacional, já que este se apropria do discurso científico.

Segundo Orlandi (1987) o discurso científico é um tipo de discurso pedagógico. Ao buscar a genealogia da palavra pedagogia ver-se-á que é uma expressão herdada da antiguidade e refere-se ao ato de conduzir. Os pedagogos eram servos e sua função era conduzir os filhos dos nobres aos estudos, cabendo a eles orientá-los em toda sorte de informações a fim de levá-los a boa conduta.(BOURDIEU,1982)

O discurso científico se propõe a conduzir não simplesmente a uma experiência científica, mas principalmente a uma prática e uma visão transformadora, e isso é eminentemente pedagógico. Portanto a ciência não pode ser pensada em separado da ação de educar, pois elas caminham juntas.

A ciência está presente desde os mais simples ensinamentos da escola até os complexos textos científicos. Desmistificar o entendimento de ciência é trazê-la para vivência diária.

Alves(1983) diz que o “discurso científico tem intenção confessada, produzir conhecimento”. Portanto, ele também comunga da idéia de que o conhecimento gera o “aprender”. O conceito de aprendizagem está intimamente ligado ao ato de ensinar, que freqüentemente remete a posições limitadas, a recepções domesticadas. Educação, neste caso, é apenas instrução, informação transferida, cópia, quando deveria ser instrumento para o desenvolvimento da criatividade, da formação emancipatória (Entende-se aqui pelo processo de aquisição de autonomia do sujeito, a partir da qual ele compreende e conquista o seu espaço produtivo, não aceitando a hipótese de ser considerado como mero objeto, mas sim, como agente transformador. (DEMO, P. 1990)) do sujeito crítico e consciente (DEMO, 1990). Sujeito este que seja capaz de contribuir, raciocinar por si e posicionar-se diante das informações que chegam até ele (DEMO, 2000).

Acredita-se que este ensino adequado, que leva ao processo emancipatório do sujeito, está fundamentalmente ligado a pesquisa e ao conceito de “aprender a aprender”.



A pesquisa não deve ser encarada “apenas” como atitude acadêmica. Desde a educação básica ela é utilizada, não na face de pesquisa científica, mas na “construção da metodologia do aprender a aprender” (DEMO,2000).

“Pesquisa é processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo (sic) motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca (...) o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria (...) questionar inclui comunicar criticamente o ponto de vista do outro.” (DEMO, 1990, p.36-37)

Pedro Demo ainda refere-se à pesquisa como “(...) capacidade de *questionamento*, que não admite resultados definitivos (...)” (p.34). Justifica-se então a função de pesquisa como “agente de construção do conhecimento”, visto que a sua “capacidade de questionamento” não admite a simples transmissão do conhecimento, mas, em primeiro lugar, questiona o conhecimento antes de sua aceitação passiva. Retoma-se neste ponto e reitera-se o argumento de que a pesquisa contribui com a emancipação do indivíduo, visto que, a construção do conhecimento é individual, portanto, um processo interior do indivíduo, através do questionamento da realidade que lhe é mostrada.

Tal é a importância da pesquisa como contribuinte imprescindível do processo emancipatório do indivíduo, que não deve ser exclusividade de uma população privilegiada, imersa no universo acadêmico. A pesquisa deve, ao contrário, fazer parte da didática educacional desde os cursos primários, tanto como ferramenta de estudo da “prática eficaz do ensino”, como agente emancipatório do indivíduo.

A exclusão da pesquisa, como *princípio educativo*, do universo educacional como um todo e a restrição de seu acesso a uma parcela privilegiada, considerada “acadêmica”, torna necessária a discussão das didáticas educacionais existentes e



também a imagem e a função do professor no processo de “construção do conhecimento”.

É mister desenvolver o conceito do “aprender a aprender”. É neste processo que foge-se da arcaica relação “ensino/aprendizagem”, quase uma relação de submissão onde o conhecimento é “cedido” por um mestre que o detém totalmente e “absorvido” por um discípulo/aluno que simplesmente o engole, julgando-se inferior e incapaz de desenvolver raciocínio próprio.

“Quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva” (CORTELLA,2000)

Neste processo de “engolimento”, perde-se uma importante fase do processo de aprendizagem: a construção *individual* do conhecimento, o “passo a passo”.

Toma-se como exemplo o ensino da matemática, quando trata do teorema de Pitágoras. Normalmente, a fórmula é dada ao aluno de uma vez, surge como que por milagre na lousa... O professor “ensina” como utilizá-la, ou seja, que termos inserir na fórmula para alcançar-se o objetivo desejado.

Neste ponto, pode-se fazer um comparativo entre didáticas de três países, apenas com o intuito de ilustrar as diferenças e não comparar analiticamente. Pedro Demo (2000b), expondo dados de pesquisas realizadas por Stigler e Hiebert em três países (Alemanha, Estados Unidos e Japão) sobre como os professores ensinam na sala de aula, faz a seguinte comparação:

Padrão didático na sala de aula		
Alemanha	Japão	Estados Unidos
“rever o material prévio; apresentar o tópico ou os problemas para o dia; desenvolver procedimentos para resolver o problema e praticar;” (p.17)	“rever a lição anterior; apresentar o problema do dia; trabalhar individualmente e em grupos; discutir os métodos de solução; ressaltar e resumir os pontos centrais;” (p.17)	“rever o material prévio; demonstrar como resolver problemas para o dia; praticar; corrigir trabalho de classe e aprontar o trabalho de casa;” (p. 17)

1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro.2002.



Verifica-se um padrão dos três modelos quanto a resgatar o material da aula anterior. Contudo, a grande diferença é estabelecida a partir do momento em que se percebe que nas didáticas japonesa e alemã, o professor trabalha o “desenvolver ou discutir métodos e procedimentos para resolver o problema”, enquanto que o professor americano apresenta, de pronto, a resolução em si, sem dar oportunidade ao aluno de refletir sobre o “como resolver”, questionar ou criar um método de resolução para o problema.

Paralelamente, de acordo com matéria de Paula PEREIRA (2002), escolas brasileiras estão recebendo pesquisadores espanhóis com o intuito de ministrar palestras sobre a didática de ensino espanhola. Este modelo pedagógico vem sendo implantado em algumas escolas brasileiras e tem sido aprovado por professores, pais e alunos. Compare, no quadro a seguir, os atuais modelos espanhol e tradicional brasileiro:

	Tradicional Brasileiro	Modelo Espanhol
Matéria	Baseia-se em conceitos estanques	Baseia-se em temas/problemas do cotidiano
Aprendizado	Verifica-se por lições	Verifica-se por projetos
Estudo	Individual	Em grupos pequenos
Material Didático	Livros – Texto	Fontes diversas (Livros, revistas, gibis, internet)
Avaliação	Provas mensais ou bimestrais	Contínua, por trabalhos e projetos
Professor	É um especialista	É um orientador na busca de informações

Pode-se verificar nos quadros acima a diferença retratada neste estudo, onde o professor passa de “especialista” para “orientador na busca de informações”. Neste ponto, comprovamos empiricamente a necessidade do professor orientar o aluno na busca do conhecimento e não simplesmente fazê-lo absorver passivamente. Porque, neste último caso, o aluno, assim, entende esse conhecimento como descoberta. Para ele, é mais uma fórmula (ou conceito, para englobar todas as disciplinas) que sempre esteve lá e foi revelado a ele. Foi “descoberto” por ele.

É importante destacar que independentemente da iniciativa de buscar instrução em didáticas aplicadas em outros países, existem iniciativas originalmente brasileiras



que apoiam a proposta da “construção” do conhecimento em contrapartida a “transmissão” do mesmo. Melhor exemplo, talvez, seja a didática proposta por Paulo Freire.

“(…) até que ponto a escola primária – mas não só ela; a média, a universitária também – vem insistindo, com seus rituais, com seus comportamentos, em estimular posições passivas nos educandos, através dos seus procedimentos autoritários. É o autoritarismo do discurso, por exemplo, e no discurso da professora e do professor. É o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender a aprender. Em lugar disso, o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido...” (FREIRE, P. 1982 p. 36)

Difícilmente o aluno encontrará professor que o ensine a pensar, que o instigue a tentar resolver o problema, antes de dar a fórmula. Que o explique a origem, o processo, a construção. “É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores que passem para seus alunos e alunas uma visão estática (...) do conhecimento” (CORTELLA, 2000). Repassar conhecimento é muito pouco. Conhecimento, verdadeiramente, é aquele que não é esquecido no dia posterior ao da prova. Porque foi construído, digerido, assimilado. Não somente “descoberto”.

Com o intuito de elucidar a discussão, é possível estabelecer uma definição, digamos, simplória, de conhecimento como: “O *conhecimento* é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o *sujeito que conhece* e o *objeto a ser conhecido*.” (ARANHA & MARTINS, 1993, p.21). Pode-se entender, como ato presente nesta afirmativa, o processo de “construção mental” do objeto na mente. Isto porque é possível estabelecer dois conceitos para conhecimento, sendo o primeiro o *ato de conhecer*, ou seja, o processo contínuo em que se realiza a relação citada entre o *sujeito que conhece* e o *objeto a ser conhecido*; ou então, podemos conceituar conhecimento



como o produto desta relação, isto é, o que de fato concluiu-se e foi acrescentado ao repertório de conhecimento do indivíduo (ARANHA&MARTINS, 1993).

Tendo esclarecido e apresentado estas definições sobre conhecimento, urge-se retomar o argumento de que o conhecimento é transmitido em sala de aula, de que o aluno deve ser instigado a questionar e construir seu conhecimento, juntamente com a sua emancipação.

Não cabe ao aluno, evidentemente, adquirir tamanha autonomia que o faça construir novas fórmulas ou conceitos. Não se espera que saiam gênios de cada sala de aula. Mas a reconstrução do conhecimento faz-se necessária. Esta é a chave do aprender a aprender, cuja maior ferramenta é a pesquisa.

Cabe então ao professor, gerenciar o aprendizado do aluno, orientando-lhe através da pesquisa e não apenas impondo postulados ou conceitos, cultivando o “mero aprender” (DEMO, 1990). Este professor, que se limita a transmitir o conhecimento e não deixa margem a discussão e ao questionamento por parte do aluno, não entende a importância da pesquisa quanto a emancipação do indivíduo, ou seja, que “(...) é apenas “aluno”” (p. 83) – e esta informação não generaliza, mas é utilizada como justificativa para casos específicos da formação e didática de alguns professores - também não participou do processo de construção do conhecimento. Em sua vivência escolar, teve como orientador alguém em iguais condições didáticas às suas atuais. Portanto, ele restringe sua didática à cópia, a reprodução do que ele absorveu passivamente quando aluno. Entramos em um círculo vicioso e contínuo, onde somente a conscientização da importância da pesquisa como *elemento transformador da realidade* pode quebrar tal continuidade e propor a relação dialética de aprendizado entre aluno e professor.

Normalmente a idéia que se tem de universidade é: um monte de salas, cada uma com um professor. Nela, entram vários alunos que escutam e copiam o que os professores falam, isto quando não deixam um gravador...Tem-se a impressão de que quem está ali nada de novo tem a acrescentar, que basta pegar com este professor o livro no qual ele baseou sua aula.

Entende-se que um professor deva ser pós-graduado. Diz Pedro Demo:



“Entretanto, a pós-graduação consolidou-se, mais ou menos, sob o aspecto formal da titulação, continuando atrelada à capacitação para dar aula, não para pesquisar. Embora a pesquisa sempre faça parte da pós-graduação, até porque inclui uma tese, cometem-se aí pelo menos dois equívocos: de um lado, vende-se a idéia torta de que pesquisa é coisa de pós-graduação; de outro, permanece o vício de pretender dar aula sem pesquisa, como se o título a esta substituísse” (DEMO, 2000,p. 133)

Universidade deveria significar leitura sistemática, teste e produção de conhecimento. Deveria ser a hora na qual os alunos deixam de “receber” as informações para ir em busca delas, para alcançar o seu desenvolvimento, construir seu conhecimento. Caberia ao professor orientar este processo. Talvez, num primeiro momento, demonstrar a importância, instigar, dar as bases, construir. Porém, cabe à Universidade ser campo aberto de discussão, de formação em seu sentido mais amplo, capacitação ampla, concreta, edificada.

“A idéia é fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. É possível o alcance alternativo da pesquisa que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora” (DEMO, 1990, p.09)

Pesquisa deveria ser entendida como atitude diária, pois “(...) pesquisa é, ao mesmo tempo, princípio científico e educativo. Temos a tendência de ver apenas o lado científico, esquecendo que universidade também é lugar de educação” (DEMO, 2000, p. 144). Difícil trazer este conceito para a sala de aula quando a maioria dos professores está habituada a dar aulas copiadas, repassadas como cópia, retransmitir conhecimento. Muitos se comportam como “detentores” de um conhecimento que não é e não deve ser discutido e/ou analisado. No máximo, transferido e, ainda assim, longe da sua totalidade. Poucos têm o conceito da socialização do saber, importantíssimo, especialmente, no ambiente universitário.



Só pode-se dar aula daquilo que é dominado via pesquisa. Justamente por isso não se espera que o professor dê aulas de todas as matérias. Motivo pelo qual existe o termo especialização, para que ele tenha capacidade de elaboração própria. “Ensinar a copiar é *stricto sensu* sucata” (DEMO, 2000, p. 136).

O aluno deveria poder enxergar no professor, sem opacidades, a importância da pesquisa, a busca pelo saber, da análise crítica, de reflexão. O professor deveria ter imagem análoga aos mestres de lendas chinesas que guiam seus discípulos no caminho da construção do conhecimento.

Conclusão

Nota-se então a necessidade de rever os conceitos no que se refere ao papel da pesquisa em paralelo com a construção do conhecimento; a função do professor em perceber a importância de transformar-se em pesquisador e construtor contínuo do seu próprio conhecimento, transmitindo assim esta ferramenta de emancipação ao aluno gerenciando o aprendizado deste; a socialização do saber, tendo em vista que pesquisa não é uma atitude exclusiva, isto é, restrita ao meio “pós-acadêmico”.

Tratando-se de termos tão importantes, visto que envolvem todo o processo educacional, de uma nação, seja esta qual for, fica a explícita a urgência de rever e “pesquisar” o ensino, desde a pré-escola à pós-graduação. Foi comprovado que a pesquisa é agente facilitador da construção do conhecimento; este argumento justifica a proposta de “pesquisar” não só a matéria, mas sim, de pesquisar e questionar o método de ensino ininterruptamente, gerando o conhecimento necessário e enriquecedor (hoje e sempre).

É importante salientar que a desestruturação que agiu continuamente, durante a execução deste estudo, sobre o “conhecimento” de seus autores, imersos no universo



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

acadêmico e pós-acadêmico, contribuiu para a reconstrução do conhecimento destes. Fez-se então comprovar empiricamente, não só a principal problemática que despertou o interesse deste trabalho, mas também as novas propostas de construção do conhecimento. Visto que, nos debates realizados para redigir o presente estudo, a *dialética*, seja ela professor/aluno ou aluno/aluno, esteve presente, como fator de troca e emancipação.

Referência Bibliográfica

ALVES, Rubem. 1983. *Filosofia da Ciência – Introdução ao jogo e suas regras*. 4^a ed. São Paulo: Brasiliense. 209p.

ALVES, Rubem. 1999. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 2^aed. São Paulo: Loyola. 148p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. 1993. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. 2^a ed. São Paulo: Moderna. 395p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1982. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. _p.

CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos epistemológicos e políticos*. 3^a ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

DEMO, Pedro. 1990. *Pesquisa – Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 120p.

DEMO, Pedro. 2000. *Desafios Modernos da Educação*. 10^a ed. São Paulo: Vozes. 272p.

1 Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações – Temas Livres, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 03. setembro. 2002.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

DEMO, Pedro. 2000b. *Conhecer & Aprender – Sabedoria dos Limites e Desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 152p.

FREIRE, Paulo. 1982. *Sobre Educação: Diálogos/ Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. 3ªed. V. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 132p.

ORLANDI, Eni P. 1897. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes. 276p.

PEREIRA, Paula. 2002. A investida dos espanhóis – Idéias pedagógicas consolidadas por educadores da Espanha fazem sucesso em escolas públicas e particulares do Brasil. *Época*, São Paulo, ano IV, nº203, p. 78-79.