

# PESQUISA E ENSINO: DOIS CONTEXTOS EM FOCO REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 03/06/2024*

**Antonio Serafim Pereira**

FORGESB – Grupo de Estudos e  
Pesquisa sobre Formação e Gestão  
na Educação Básica (Certificado pela  
UNESC/CNPq)

**RESUMO:** Assumimos neste trabalho, o propósito de resumir dois estudos sobre representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de duas instituições escolares do sul catarinense: o colégio de uma universidade comunitária e uma escola pública municipal. Em ambas, a questão central definida foi: quais as representações sociais dos alunos sobre pesquisa? Informações, nos documentos das escolas e entrevistas com os alunos, foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), interpretadas à luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondentes a representações sociais; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira e Campello (2016) – para pesquisa escolar, entre outros. O discurso expresso nos documentos valoriza conhecimentos produzidos na contextualização com as experiências cotidianas dos alunos (análise crítica).

Intenção que se evidencia preocupante quanto sua real efetivação, considerando a fala dos alunos. Pela análise e interpretação dos dados, as representações sociais sobre pesquisa deles provenientes, pouco se aproximam dos critérios básicos requeridos, conforme os autores de referência. Em ambas as escolas, os equívocos hegemônicos da pesquisa escolar apareceram mais enfatizados, contradizendo as representações instituintes, que defendemos a respeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa escolar. Representações sociais. Alunos. Cotejo instituições.

### RESEARCH AND TEACHING: TWO CONTEXTS IN FOCUS REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

**ABSTRACT:** In this work, we assume the purpose of summarizing two studies on social representations of Elementary School students (8th and 9th years) of two school institutions in the south of Santa Catarina: the college of a community university and a municipal public school. In both, the central question defined was: what are the students' social representations about

research? Information, in school documents and interviews with students, was submitted to content analysis (BARDIN, 2014), interpreted in the light of Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – corresponding to social representations; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira and Campello (2016) – for school research, among others. The discourse expressed in the documents values knowledge produced in the context of the students' daily experiences (critical analysis). An intention that is worrying about its actual effectiveness, considering the speech of the students. Due to the analysis and interpretation of the data, the social representations about research coming from them, little come close to the basic criteria required, according to the reference authors. In both schools, the hegemonic misconceptions of school research appeared more emphasized, contradicting the instituting representations that we defend in this regard.

**KEYWORDS:** School research. Social representations. Students. Compare institutions.

## INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: DOS CONTEXTOS EN FOCO REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA

**RESUMEN:** En este trabajo, asumimos el propósito de resumir dos estudios sobre las representaciones sociales de alumnos de la Enseñanza Fundamental (8º y 9º años) de dos instituciones escolares del sur de Santa Catarina: el colegio de una universidad comunitaria y una escuela pública municipal. En ambos, la pregunta central definida fue: ¿cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes sobre la investigación? Las informaciones, en documentos escolares y entrevistas con estudiantes, fueron sometidas a análisis de contenido (BARDIN, 2014), interpretadas a la luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondientes a representaciones sociales; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira y Campello (2016) – para la investigación escolar, entre otros. El discurso expresado en los documentos valora los saberes producidos en el contexto de las experiencias cotidianas de los estudiantes (análisis crítico). Una intención que se preocupa por su eficacia real, considerando el discurso de los alumnos. Debido al análisis e interpretación de los datos, las representaciones sociales sobre la investigación provenientes de ellos, poco se acercan a los criterios básicos requeridos, según los autores de referencia. En ambas escuelas, las concepciones erróneas hegemónicas de la investigación escolar aparecieron más acentuadas, contradiciendo las representaciones instituyentes que defendemos al respecto.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación escolar. Representaciones sociales. Estudiantes. Comparación instituciones.

## COTEJO DOS CONTEXTOS CONSIDERADOS: JUSTIFICANDO

O propósito deste trabalho é revisitar os estudos realizados no território do FORGESB<sup>1</sup> – confrontando-os – sobre as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) de duas instituições escolares do sul catarinense: o colégio de uma universidade comunitária e uma escola pública municipal<sup>2</sup> (SILVEIRA e PEREIRA, 2018; NASCIMENTO e PEREIRA, 2022).

Vale dizer que, em ambas as instituições, a questão central definida para os estudos informados foi: quais as representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental sobre pesquisa enquanto princípio educativo<sup>3</sup>? Dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada acerca das suas representações sociais sobre pesquisa escolar. Preliminar a este procedimento de coleta de dados, no entanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CO; a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (PCC) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da mesma rede (DCEFC), a que pertence a escola pública investigada (EP), foram submetidos à análise documental, buscando identificar como a pesquisa, enquanto estratégia de ensino, se expressa no material indicado. Informações contidas nos documentos e entrevistas com os alunos, foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), interpretadas à luz de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Guareschi (2000) – correspondentes a representações sociais; Beillerot (2001), Demo (1994, 2006, 2007), Oliveira e Campello (2016) – para pesquisa escolar, entre outros autores.

Na sequência, resumiremos os dados, interpretações e discussões decorrentes dos documentos adstritos às instituições consideradas consoantes à pesquisa expressa como estratégia didático/metodológica. Análises das representações sociais dos alunos relativas à pesquisa como princípio educativo serão também sumariadas quanto ao tipo, orientação do professor, resultados da pesquisa e contribuição para a apropriação do conhecimento. Tais capturas, na interlocução com os autores de referência, serão cotejadas a partir dos contextos estudados, visto que a despeito da suposta identificação organizacional de ambos, o que pode haver, na realidade, é certa diferenciação de procedimentos didático/metodológicos, em especial, da pesquisa como princípio educativo (foco deste trabalho), considerando a distinção de suas instâncias (privada e pública) e consequências na prática pedagógica e aprendizagem dos alunos

Isso porque, se tem indícios de que, na escola pública para a qual ocorrem, primordialmente, filhos de classes subalternas, a tendência a ensinar o conhecimento reprodutivo (currículo prescritivo) tem adubado a formação humana submissa à ordem sociocultural vigente. Em contraposição, os filhos originários das classes privilegiadas, que, na maioria das vezes, frequentam escolas privadas, são formados, de certa maneira, para

1 Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica, do qual o autor deste trabalho participa na qualidade de líder.

2 O colégio será identificado por CO e a escola pública por EP, visando resguardar suas privacidades.

3 Inserida no processo de ensino como estratégia metodológica, diferente, portanto, da pesquisa de iniciação científica desenvolvida em programa específico, quase sempre, no contexto de graduação (Educação Superior).

a independência, autonomia e internalização da salvaguarda do controle do instituído, o que os favorecem na perpetuação do regulado/aceito, que os beneficiam (SILVA, 1992).

Tendo em vista, que a pesquisa, enquanto estratégia de ensino tem sido compreendida de forma equivocada – mais cópia que autoria – a análise que descreveremos a seguir tem o propósito também de alcançar o que ora acabamos de expor. Não sem antes, fazer alusões teóricas específicas sobre representações sociais e pesquisa.

## **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISA ESCOLAR: APORTES TEÓRICOS**

Neste segmento, representações sociais e pesquisa como princípio educativo se constituem centralidade na interlocução entre a teoria e os dados empíricos apreendidos, submetidos à análise e interpretação.

### **Representações sociais: o que se tem a dizer a respeito**

Em vista do objetivo atinente ao processo investigativo que desenvolvemos, sentimos, por primeiro, a necessidade em nos centrar no esforço de compreender as representações sociais da pesquisa e sua importância na área da educação. Isto é, inquirir como se formam e funcionam os sistemas de referência, que utilizamos para identificar pessoas e grupos, bem como para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, em suas relações com a linguagem, ideologia, imaginário social, seu papel na orientação de condutas e práticas sociais.

Entendida dessa maneira, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise de mecanismos que interferem, significativamente, no processo educativo, por nos permitir nomear as diferentes experiências e fatos pertinentes à realidade vivenciada. Afinal, configuram-se como “modos de conhecimento que surgem e legitimam-se na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social” (GUARESCHI, 2000, p. 35). Por esse ângulo, “as representações que possuímos sobre determinado assunto, não estão diretamente ligadas com a nossa maneira de pensar” (MOSCOVICI, 2000, p. 37), mas impostas, de forma normativa, conforme as alterações demandadas no tempo (gerações). Enquanto sistemas de interpretação amparadas nas relações com o mundo e com os outros, direcionam o pensamento e o comportamento das pessoas. São, portanto, processos que intervêm na formação das identidades humanas instituídas e/ou instituintes (JODELET, 2001).

Por conseguinte, as representações nos diferentes contextos (o escolar é um deles), se instituem a partir de significados abancados nas relações sociais, que neles se desenvolvem. Ou seja, quando há compartilhamento de convicções aceitas, a representação social se constitui, podendo influenciar o grupo social de forma crítica ou não. Isso vai depender da condicionalidade existente, pois cada pessoa envolvida pode incitar a emergência de novas práticas, produzindo nova representação, distinta da consumada como hegemônica (SÁ, 1996; VERÍSSIMO, 2009).

Assim sendo, a consideração dos sistemas organizados de significações, que constituem as representações sociais, em especial de educadores e alunos, é útil à compreensão do que se passa em aula na prática das relações sociais consequentes, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado, quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. Importante, visto que o currículo se traduz no cenário de suas configurações, significações e discursividades; “se situa, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder” (SILVA, 2010, p. 33).

Demanda, desse modo, termos presente que o currículo escolar tem se detido, historicamente, a propagar “as construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação” (SILVA, 2010, p. 33). Mister se faz, por isso, investigar sua construção e concepção a partir das representações constitutivas de suas práticas didático-metodológicas, principalmente, a pesquisa escolar – que mais nos interessa aqui – questionando: a serviço e a favor de quem estão currículo e pesquisa? Muito pertinente, obviamente, em razão de que os alunos oriundos das classes subalternas têm sido alvo dessa prática equivocada, pouco conveniente, à garantia do direito pleno à educação (desenvolvimento e aprendizagem). Vamos, então, à pesquisa em sala de aula.

## **Pesquisa em sala de aula: o que mais importa defender**

Compreendemos por pesquisa a que se desenvolve no espaço escolar, sem, no entanto, depreciar a praticada nos diversos contextos como forma de encontrar um objeto, explorar novos lugares, buscar novas informações ou conhecimento, considerando que, na vida cotidiana, nos defrontamos com múltiplas situações, que nos desafiam; depreciam reflexão para indagar alternativas de solução e tomada de decisão (BEILLEROT, 2001; RAMOS, 2002; DEMO, 2006).

A advertência, todavia, sobrevém de Beillerot (2001) para o qual nem toda descoberta pode ser designada pesquisa; acaso ou intuição não podem ser tomados como tal. Segundo ele, um trabalho para que se institua como pesquisa admite, pelo menos, três critérios básicos: produção de conhecimentos novos, produção rigorosa de encaminhamento e comunicação de resultado.

A produção do conhecimento deve garantir que o exercício da pesquisa favoreça a compreensão aprofundada do objeto de estudo. Conforme Castoriadis (1999), o conhecimento relevante no que concerne à pesquisa é o que se engaja no processo de interrogação, questiona os sentidos constituídos e põe em dúvida significações dogmáticas hegemônicas.

O segundo critério alude ao processo metodológico sistematizado na “investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias” (BEILLEROT, 2001, p. 55), o que permitirá ao

pesquisador dialogar e intervir de maneira competente na/com a realidade (DEMO, 1994). O critério da comunicação dos resultados, por sua vez, corresponde à socialização e discussão com os principais participantes/protagonistas do processo investigativo acerca dos achados e interpretações inferidas. Desse modo, a partir da pesquisa, se pode superar a condição de informado, alcançando a de informante, pela interlocução própria (autonomia) e rejeição de confinar-se a simples objeto (DEMO, 2006, GRILLO, et al, 2006).

Para Ninin (2008), contudo, embora os professores do Ensino Fundamental e Médio, participantes dos cursos de formação que tem ministrado, reconheçam a importância da atividade de pesquisa, suas ações docentes não se revelam efetivas quanto à formação autoral e crítica dos alunos. A dependência e heteronomia destes, tende a se manter, justificada pelo fato de que tal atividade acaba se restringindo “a um texto composto de fragmentos de outros textos e/ou de informações obtidas por meio de buscas na internet, quase sempre copiadas e pouco argumentadas pelos estudantes-autores” (NININ, 2008, p. 19).

Oportuno também é o relevo ao estudo de Teixeira (2011, p. 6), que assim coligiu: “a maioria dos alunos entende pesquisa como busca de informações, nem sempre a maneira como o professor solicita a pesquisa incita o posicionamento crítico dos alunos, e que os textos produzidos por esses alunos costumam ser cópias”. Por essa prática, adverte Demo (2007, p. 8): “não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança”.

Os argumentos apresentados se reforçam nos trabalhos publicados sobre pesquisa escolar (1989-2011), analisados por Oliveira e Campello (2016), ao demonstrarem a prevalência da cópia e ausência do questionamento crítico. A cópia aviva o conhecimento reprodutivo e mecânico, desfavorecendo a emancipação. Enfatiza, portanto, a condição de dependência do aluno ao conhecimento pronto. Vale destacar ainda, que os trabalhos investigados indicaram, também, a falta de motivação dos alunos para a pesquisa, falta e/ou precariedade de orientação dos professores, entre outros.

O mote, na interlocução com os autores referenciados, então, é: elaboração própria sobre os conhecimentos historicamente produzidos, pensada e trabalhada criticamente, não deve se limitar a fazer pesquisa, mas aprender a fazê-la, a partir da mediação do professor na condição de orientador, assessoramento do estudo teórico, análise dos dados e elaborações/produções dos estudantes (CARDOSO e PEREIRA, 2010). É preciso, pois, que a pesquisa supere a simples categoria de tarefa a ser cumprida, mera entrega e/ou avaliação/imputação de nota. Ultrapasse também a representação social hegemônica no contexto escolar e social a fortalecer o currículo tradicional, denunciado no movimento em defesa do currículo crítico e pós-crítico (SILVA, 2013).

Vale repisar, que o currículo crítico se funda na denúncia da reprodução sociocultural; do fortalecimento das relações sociais capitalistas; da suposta neutralidade acerca

da ideologia e poder; da desconsideração do currículo oculto, enquanto possibilidade de emancipação e libertação. O pós-crítico, por seu turno, arquitetado sob a visão de currículo como prática discursiva de saber-poder, significação e representação, notabiliza a alteridade, diferença, subjetividade, cultura, gênero e multiculturalidade como elementos essenciais e cruciais do processo formativo humano.

Por certo, a pesquisa a ter lugar no conjunto da sala de aula, abalizada, teoricamente, no currículo crítico e pós-crítico, terá probabilidades maiores de reger novas representações sociais instituintes, suplantando as instituídas e hegemônicas, particularmente, as aqui expostas e denunciadas.

## **PESQUISA E ENSINO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS DOIS CONTEXTOS**

Conforme anunciado, neste tópico sintetizamos a análise dos dados que emergiram dos documentos e das entrevistas realizadas com os alunos das instituições pesquisadas, cotejando os resultados.

Pelo estudo de Silveira e Pereira (2018), o Projeto Político Pedagógico do CO considera a pesquisa prioridade como princípio de ensino condizente ao “processo de apropriação e reconstrução do conhecimento”. Valoriza, para tanto, “os conhecimentos elaborados a partir das relações que se estabelecem no meio extraescolar” (PPP, 2016, p. 16), objetivando desenvolver a análise crítica do estudante por meio da pesquisa. Nesse sentido, o referido estudo questionou se a pesquisa evidenciada no PPP, ainda estava sob a influência do Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), proposta coletiva elaborada/ implementada no CO (2003 a 2013), em vista de que tal iniciativa tomava a pesquisa como procedimento básico para que o aluno, como protagonista, “exercesse sobre os conhecimentos, historicamente produzidos, elaboração própria, pensada e trabalhada criticamente” (p. 6); que não apenas fizesse pesquisa, sobretudo, aprendesse a pesquisar. Enfatizava, por conseguinte, o papel do docente como orientador no estudo teórico, análise/interpretação de dados e decorrentes produções dos alunos. Retirava, assim, a pesquisa da condição de simples tarefa a cumprir, limitada ao banal ato de apresentação e imputação de nota pelo professor (SILVEIRA e PEREIRA, 2018).

Quanto à EP, por não ter acesso ao PPP, o estudo de Nascimento e Pereira (2022) decidiu analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da mesma rede a que pertence. No primeiro documento, segundo os autores, a pesquisa se ratifica no destaque à necessidade de acesso dos alunos “ao conhecimento científico, por meio de situações problematizadoras” para transformá-los “em sujeitos pensantes, críticos, autônomos, desenvolvendo a compreensão de mundo para que haja a formação de opiniões, discussões e argumentações sobre situações reais” (PCC, 2008, p. 16).

Das diretrizes, o estudo mencionado conseguiu capturar a permanência do propósito acima correspondente à competência, extraída da Base Nacional Comum Curricular (2017) assim expressa: “Exercitar [...] a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...] com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (DCEFC, 2020, p. 11). A par disso, o documento refuta “a apreensão de conhecimentos já prontos”, em defesa da necessidade de os alunos entrarem “em ação investigativa para que consigam revelar – inicialmente, com a ajuda do professor e, posteriormente, por si mesmos – as condições de origem e de desenvolvimento dos conceitos dos objetos estudados” (DCEFC, 2020, p. 18).

Pelos discursos exibidos, podemos proferir que os documentos analisados se revelaram, de certa forma, convergentes quanto à pesquisa como princípio educativo, capaz de produzir compreensões aprofundadas e críticas, a partir do questionamento reconstrutivo e suas possibilidades de subverter as verdades dogmáticas reguladoras (DEMO, 1994, 2007). As representações sociais dos alunos participantes (adesão voluntária, mediante Termo de Consentimento Livre) adstritos aos dois contextos, condizentes as suas experiências de pesquisa, no entanto, se distanciaram, de certa maneira, dos propósitos proclamados (SILVEIRA e PEREIRA, 2018; NASCIMENTO e PEREIRA, 2022), resguardadas variações que arrestamos – a sintetizar/analisar, cotejando – quanto ao tipo de pesquisa encaminhada, orientação dos professores, resultados/destino da pesquisa e contribuição em termos de aprendizagem. Sigamos, então.

Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria dos alunos indicou como fonte de coleta de dados a internet e a apostila adotada no CO, como se pode evidenciar na fala da aluna CO/9º ano<sup>4</sup>: “na internet, nos livros. A gente usa bem, bastante os livros didáticos, apostila”. Resta saber, como se dá o uso da internet como dispositivo de pesquisa, uma vez que, no contexto investigado, não obtivemos dados que nos permitissem tecer considerações específicas a esse respeito.

Na EP, apesar da baixa regularidade desta atividade em sala de aula apontada nas falas, a maioria dos alunos também afirmou que utiliza a internet e o livro didático/apostila disponibilizado pela escola, como expressa (EP/A4)<sup>5</sup>: “Na internet, no livro. Às vezes o que não tem na internet, tem no livro e, às vezes, o que não tem no livro tem na internet” e também (EP/A5): “usamos a apostila e a internet”. Considerando, o fato de que o caráter reprodutivo das informações veiculadas nesta escola, desvelado nas representações dos alunos sobre as atividades mais frequentes na prática docente (exercícios/atividades, seguidos de cópia do quadro), reforçada pelo uso do livro didático/apostila, importa

---

4 No caso do CO, os alunos entrevistados (em número de 11) serão identificados conforme o ano do Ensino Fundamental, 8º ou 9º ano, antecedido de CO, por opção dos pesquisadores responsáveis, na oportunidade da pesquisa, visando resguardar a privacidade acordada.

5 Na EP, a opção, também na ocasião da pesquisa, foi identificar os discentes (em número de 10) por A (EP antes) seguido de número ordinal, tendo presente a razão dita na nota anterior.

questionar: qual tem sido a contribuição da internet e do livro didático/apostila no processo de apropriação do conhecimento por parte dos discentes participantes da pesquisa por nós desenvolvida?

Vale sublinhar, que a internet como recurso tecnológico para busca de dados, aparece com destaque nas produções analisadas por Oliveira e Campello (2016), que chamam a atenção para o fato de que este recurso pode facilitar a prática da cópia, mas, contraditoriamente pode incentivar a motivação dos alunos, “curiosidade, autonomia e criatividade, além de evitar a dispersão na coleta de informações e facilitar a comunicação professor/aluno” (OLIVEIRA e CAMPELLO, 2016, p. 191). Estudos anteriores, que investigaram o uso da internet e da tecnologia em escolas, já se referiam ao caráter motivador desses dispositivos (SILVA, 2006); DIEDRICH 2009). As poucas evidências obtidas, no entanto, não nos autorizam a afirmar, como se disse, se o uso dos recursos destacados pelos discentes no estudo desenvolvido, nas duas instituições consideradas, encontra respaldo nos argumentos das autoras acima referenciados. Embora se possa arriscar dizer, pelas apreensões feitas, que, no caso da EP, a situação em questão necessita de atenção particular.

A orientação do professor na realização do trabalho de pesquisa foi mencionada pela maioria dos alunos do CO como revela um deles (CO/8º ano): “orientam muito”. Ou como destaca uma aluna também do CO/8º ano: “o que fazer, como fazer, aonde pesquisar”. Considerações reafirmadas por outra do CO/9º ano de que, em “todos os trabalhos, os professores geralmente tiram parte da aula para explicar sobre o trabalho; se tu tens dúvida eles explicam de novo; é bem explicado sobre os trabalhos que se tem que fazer”. Esse fato se contrapõe aos achados de Oliveira e Campello (2016), posto que os estudos por elas analisados denunciaram a falta e/ou precariedade de orientação dos professores condizente aos trabalhos de pesquisa propostos aos alunos.

Sobre orientação da pesquisa pelos professores na EP, também foi obtido da maioria dos alunos afirmação positiva sob a alegação de que indicam o tema e delimitam o tempo, assim expresso: “eles passam o tempo, por exemplo, fazer numa semana e entregar na outra semana, eles dão os temas” (EP/A4). Ou como alude (EP/A1): “depende, tem algumas que é pesquisa já feita e outras têm tema geral”. Pelas expressões dos alunos, é possível inferir que a orientação dos docentes da EP, diferentemente do CO, tangencia, muito tenuemente, o caráter metodológico da pesquisa, análise e exposição dos resultados. Ou seja, como destaca Teixeira (2011, p. 83), “ainda é vigente a prática de se solicitar uma pesquisa ao aluno sem lhe dar nenhuma orientação a não ser um tema”, quando se sabe que o monitoramento na elaboração escrita é basilar aos alunos na consecução de seus trabalhos, além de que sua falta tende a se refletir “diretamente em dificuldades na etapa seguinte” (FAQUETTI, 2002, p.119).

No que diz respeito ao destino dos resultados da pesquisa, os estudantes do CO, em sua maioria, revelaram que os trabalhos são apresentados em versão impressa e/

ou de forma expositiva em aula, com o intuito de avaliação por parte do professor. Nesse sentido, assim se declara uma Aluna do CO/8º ano: “se apresenta para a sala ou trabalhos impressos, que a gente faz em casa e entrega na aula”. Ou como relata outra (CO/8º ano), destacando o caráter avaliativo do trabalho de pesquisa: “normalmente se apresenta numa folha que o professor avalie depois”. Os alunos da EP, da mesma forma, afirmam entregar o material para os professores, conforme (EP/A5): “A gente entrega para o professor”. Ou apenas fazer transcrição dos resultados para o caderno, como segue: “A gente só escreve” (EP/A9). Observa-se que a mera entrega ao professor para avaliação, coincidente nas instituições pesquisadas, negligencia um dos critérios básicos da pesquisa – comunicação/socialização dos resultados (BEILLEROT, 2001).

Das falas dos alunos do CO sobre a pesquisa, colhemos desde a representação de que este procedimento metodológico contribui para a melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos; oportuniza maior diálogo entre as pessoas; possibilita visões diferentes sobre o assunto estudado; constitui atividade diferente da aula. Em relação ao primeiro sentido, é significativa a opinião de uma Aluna do CO/9º ano sobre a contribuição para melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos, a saber: “é bem interessante, porque se pode aprofundar mais no assunto e procurar outras formas de ver e obter mais informações”. Quanto à oportunidade de diálogo entre os alunos, é representativa também a posição de uma das Alunas do CO/8º ano, que assim se pronuncia: “eu acho muito bom, porque o trabalho aproxima a gente com outros colegas, oportunizando aprender mais sobre o trabalho [...]; não se fica tão focado na aula; aquela coisa muito chata, de sempre”. Do mesmo modo, também é significativa a apreciação de um dos Alunos do CO/9º ano, sobre a possibilidade de ter visões diferentes sobre o tema alvo da pesquisa, como segue: “eu acho legal, interessante porque é um pouco diferente [...]; se diferencia um pouco da aula, do material que se usa normalmente. É uma forma diferente de pesquisar e ter visões diferentes sobre o assunto”.

A positividade da pesquisa expressa pelos alunos do CO dá sinais de se contrapor à falta de motivação para a pesquisa em destaque nas produções analisadas por Oliveira e Campello (2016), pela orientação precária em relação à pesquisa a ser realizada e à não preocupação dos professores em selecionar temas contextualizados à vivência dos discentes. Isso porque, como vimos, os alunos revelaram contar com orientação devida para a pesquisa, inclusive quanto à trajetória metodológica, manifestando que tal atividade pode favorecer o acesso a diferentes visões de conhecimento, oportunizando, por conseguinte, sua contextualização. Nesse caso, tendo em vista os limites do estudo por nós realizado, acreditamos que a observação *in loco* nesse sentido seria recomendável como uma das estratégias para a apreensão mais objetiva do teor qualitativo de sua real efetividade no cotidiano docente da instituição.

A maioria dos alunos da EP considerou a importância da pesquisa ligada ao fato de que se aprende mais ao realizar a atividade diferente do dia a dia, conforme diz (EP/

A1): “é bom para o aluno, para que depois ele tenha interesse e saiba onde começar a pesquisar por si próprio” e (EP/A5): “porque se aprende mais; o que não aprendeu na sala a gente aprende na pesquisa”. Segue, com menor incidência, que é importante realizar mais trabalho de pesquisa, pois este conhecimento será útil no futuro, na faculdade e afins, ou, simplesmente, porque vale nota. Contudo, resta saber em que aspectos se configura a diferença da atividade em discussão relacionada ao interesse, aprendizagem, tipo de conhecimento a ser apropriado e sua pertinência, tendo por base os dados que insurgiram das representações dos alunos participantes do estudo ora em sintetização.

As razões assinaladas pelos estudantes do CO e EP, apesar das representações contraditórias que se apreendeu no contexto das categorias analisadas até aqui, nos ofereceram indícativos para problematizar, pensar e refletir, que aprender mais pela pesquisa, pode estar relacionado à ideia de Ramos (2002, p. 32) de que “pesquisar é cada um participar ativamente da construção do seu conhecimento e da construção do conhecimento daqueles com os quais convive [...], investindo no questionamento sistemático e na busca de novos argumentos, novos conhecimentos”. Ou como propala Demo (2006, p. 16) de que “pesquisar toma aí contornos [...] desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora [...], mas será conquista de dentro, construção própria”.

Posição que tem a ver com “o entendimento do professor como pesquisador de sua própria prática” e significativas “repercussões no desenvolvimento da autonomia do aluno, que [...] vê, no professor que experimenta, que ousa, corre risco e decide, uma referência para a sua própria formação” (GRILLO, et al, 2006, p.10) e independência. Imperiosa conveniência e importância, mormente, para estudantes precarizados em seus direitos fundamentais – sociais e humanos.

## **FINALIZANDO...**

No fito de revisitar os estudos desenvolvidos – sintetizados e cotejados – relativos às representações sociais de alunos sobre pesquisa, enquanto princípio educativo, de duas instituições escolares do sul catarinense (uma privada e outra pública), a incursão, em seus documentos (PPP, 2016, PCC, 2008, DCEFC, 2020), nos revelou certa convergência quanto à pesquisa como forma de valorizar os conhecimentos, historicamente, produzidos na contextualização com as experiências cotidianas dos alunos, visando a análise crítica das diferentes áreas do conhecimento. Situa, pois, a pesquisa como espaço de questionamento reconstrutivo e elaboração própria (DEMO, 1994, 2007), a subverter verdades mais tendentes à regulação e ao controle. Tem-se aí a intenção de pesquisa desejada coincidente em ambas as instituições que, conforme as representações sociais dos alunos, se evidencia preocupante quanto sua real efetivação prática.

A suspeita se justifica porque, pelo acesso aos dados coletados, as representações sociais dos alunos sobre pesquisa pouco se aproximam dos critérios básicos, que tal estratégia metodológica requer. Em ambas as instituições, os equívocos hegemônicos da pesquisa escolar apareceram mais evidentes, que as representações instituintes defendidas por nós a respeito. A par das semelhanças, vale destacar, que o teor mais forte de fragilidades na EP recaiu na pouca regularidade da pesquisa, supremacia do conhecimento reprodutivo e mecânico, orientação precária do professor. Itens amenizados no CO pelos apreços dos discentes, entre eles, o fato positivo da orientação do professor, tendo por base a metodologia do trabalho e não apenas o tema-alvo e tempo de entrega.

Em se tratando dos alunos, notadamente, os advindos das classes menos favorecidas, que frequentam a escola pública, talvez, a situação tenda a preocupar, quanto à cidadania democrática. Isso porque, por meio de tais experiências, eles podem não “extrair de sua escolarização mais que o significado de uma relação subordinada com o conhecimento” (SILVA, 1992, p. 134). As desvantagens impetradas, possivelmente, não tenham tempo de escolaridade suficiente para recuperá-las. Diferentemente destes, os alunos do CO, por “suas relações globais de classe” e, de certo modo, maior permanência na escola, “provavelmente [...] terão chances adicionais de compensar essas possíveis desvantagens” (SILVA, 1992, p. 134).

Nesse foco, reiteramos a necessidade de maior aprofundamento, visando superar o caráter restritivo das posições hegemônicas e conservadoras históricas. Compreender as representações sociais sobre pesquisa é de extrema urgência, bem como apreender os próprios julgares, que alimentamos e preservamos na sala de aula e outros contextos socioculturais em que nos movimentamos. Minimizar as distorções de práticas e enganos de nossas representações sociais, é preciso, no afã de fortalecer o potencial da pesquisa como dispositivo de questionamento crítico, desenvolvimento da criatividade, autonomia e liberdade à disposição da experiência autoral.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 71-90.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto – V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.

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

DIEDRICH, Roberta Campani. **Pesquisa escolar em tempos de cibercultura**: ensinando matemática com o auxílio da internet. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009. Disponível: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3119>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FAQUETI, Marouva Fallgatter. **O bibliotecário como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem através da pesquisa escolar**: proposta de um modelo. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84261/185574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 10 out. 2022.

GRILLO, Marlene Corroero et al. Ensino e pesquisa como pesquisa em sala de aula. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abril, 2006, p. 1-11. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais e ideologia. Florianópolis: **Revista de Ciências Humanas**, v. 1, s/n, p. 33-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/24122/21517/78350>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 29-109.

NASCIMENTO, Gabriele Felizardo Vianna do; PEREIRA, Antonio Serafim. Representações sociais de alunos do ensino fundamental de uma escola pública sobre pesquisa como princípio educativo. **Saberes Pedagógicos**. Criciúma/SC, v. 6, nº 1, jan/abr, 2022, p. 22-37. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou do pensamento crítico. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360916005>. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELO, Bernadete Santos. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. **TransInformação**. Campinas, SP, v. 28, n. 2, 2016, p. 181-194. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 25-49.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.** vol. 4, n. 3, p. 1-15, Ribeirão Preto dez. 1996. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002). Acesso em: 20 fevereiro. 2022.

SILVA, Karine Xavier Silva. **Webquest**: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF: 2006. Disponível em: <https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/843/1/DISSERTACAO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVEIRA, Felipe Fabri; PEREIRA, Antonio Serafim. Representações sociais dos alunos sobre pesquisa como princípio educativo. **Criar Educação**. Criciúma/SC, v. 7, n° 2, jul/dez, 2018, p. 1-12. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4323/4419> Acesso em: 20 out. 2021.

TEIXEIRA, Sandra Areias. **Fazendo pesquisa escolar na internet**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5RUR/1/1426m.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

VERÍSSIMO, Ana Maria Roriz. **Representações sociais de educadores do ProJovem sobre sua prática pedagógica no programa**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2009 (Dissertação de mestrado em Educação). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111317.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.