

Reflexões do aprender a ser pesquisador na sua dimensão afetiva *

The affective dimension of the teaching and learning process

*Geida Maria Cavalcanti de Sousa ***

Resumo

O artigo propõe-se a refletir a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem da disciplina Orientação Monográfica, do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – Universidade de Pernambuco (UPE), considerando a experiência do estudante como pesquisador-iniciante. Inspirado na psicologia humanista, numa perspectiva fenomenológica, apresenta dados coletados através de depoimentos dos estudantes no processo de produção da monografia, retratando-os enquanto pessoas. Situa o professor e o aluno no processo de pesquisa, defendendo o aluno de graduação em pedagogia como pesquisador, através da articulação das dimensões afetiva e intelectual. A relação estabelecida no contexto pedagógico determina o nível de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do aluno.

Palavras-chave: Pedagogia. Ensino-aprendizagem. Dimensão afetiva. Pesquisador-iniciante.

Abstract

The affective dimension in the teaching-learning process in the framework of the course Monographic Orientation of the Pedagogy course of the Teacher Training Faculty of the city of Petrolina which is part of the University of Pernambuco (UPE) is discussed here, focusing on student experience as a novice-researcher. Based on humanistic psychology and adopting a phenomenological approach, this study presents data gathered through testimonies of students on their experiences while they were writing up their report, giving them a personal treatment. The course presents the teacher and the student in the research process, centering on the undergraduate student as a researcher through the articulation of the affective and intellectual dimensions. Thus the quality of the relationship established influenced the level of the learning process, as well as the student's personal development.

Keywords: Pedagogy. Teaching-learning. Affective dimension. Novice-researcher.

* Artigo baseado na Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação do Professor Doutor Jaime Roy Doxsey.

** Mestre em Educação pela UFES. Professora da Universidade de Pernambuco, do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina. *E-mail:* geivan@ig.com.br

Résumé

Réflexions sur comment apprendre à être un chercheur dans sa dimension affective

On propose de réfléchir sur la dimension affective du processus d'apprentissage qui s'est déroulé dans le cours d'Orientation de Monographie du cours de Pédagogie à la Faculté de Formation de Maîtres de l'Université de Pernambuco (UPE), considérant l'expérience de l'étudiant comme chercheur iniciant. Basée sur la psychologie humanistique et adoptant une approche phénoménologique, cette étude présente des données réunies au travers de dépouillements d'étudiants au cours de la rédaction de leur compte-rendu, tout cela en les considérant comme des personnes. L'on situe le professeur et l'étudiant dans le processus de recherche, tout en centrant l'attention sur l'étudiant universitaire comme chercheur au travers de l'articulation des dimensions affective et intellectuelle. De cette façon, la qualité de la relation établie a influencé le niveau du processus d'apprentissage bien comme le développement personnel des étudiants.

Mots clefs : Pédagogie. Enseignement-apprentissage. Dimension affective. Chercheur iniciant.

Introdução

Pensando em ter uma visão do conjunto, que permitisse uma compreensão ampliada dos processos com os quais estou envolvida, coloquei sob questionamento a minha prática, a rotina de trabalho e o ambiente diário do meu exercício profissional, enquanto professora de Orientação Monográfica do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – Universidade de Pernambuco.

Efetuei a ligação deste estudo aos meus sonhos, esperanças e interesses pessoais, únicos dentro de mim; à minha relação profunda com a vida, uma vez que em nenhum momento posso me separar da minha inspiração, pois sou pessoa e professora, partes inseparáveis. Assim, justifico a escolha pelo uso da 1ª pessoa do discurso, por ser essa a que melhor expressa sonhos, emoções, motivações e sentimentos. A minha vivência com os alunos foi abstraída e transmitida num processo de individuação, no meu aprendizado de ser.

Buscando apoio nos estudos de Carl Rogers (1975, 1981, 1983), sinalizei a minha opção para repensar o ensino-aprendizagem, refletindo as concepções da transmissão e produção do conhecimento, a pessoa que aprende, a razão do aprender e o que se busca. Durante as aulas da disciplina Orientação Monográfica, contemplei (e venho contemplando) algo mais “vivencial”, abrangendo a pessoa inteira – reações, sentimentos, idéias. Focalizo o ser na perspectiva humanista, norteadas por Rogers, constituída pela atitude que valoriza a compreensão das pessoas, abarcando as questões filosóficas referentes ao que significa tornar-se um ser humano total. A fala de uma aluna demarca essa necessidade:

“Acredito que a vida deve estar permeada de valores como a solidariedade, e cooperação e o diálogo democrático. A disciplina ajudou na consolidação destes princípios pessoais, pois pudemos compartilhar nossas experiências, ao passo que expomos nossa insegurança e medos, nos solidarizando mutuamente” (Aluna E).

O processo que se vive como equipe é valorizado e colocado ao alcance do grupo. O poder é compartilhado nesse relacionamento, permitindo-nos (eu e os alunos) “sermos” e, conseqüentemente, que os outros “sejam”. Compartilhamos nossos sentimentos, nossas potencialidades e nossas habilidades, pois cada um é livre para “ser”. Faz parte dessa postura o desejo de ouvir atentamente a expressão dos sentimentos profundos, numa atitude de aceitação, dando atenção às diversas falas: às agradáveis e às de certo ponto de vista, inaceitáveis ou impopulares. A descontração acontece num ambiente humano: os problemas, os dilemas e os sentimentos fluem, aprende-se mutuamente e trabalha-se juntos os sentimentos: “...cada indivíduo tende a usar a oportunidade para tornar-se tudo aquilo que *pode* tornar-se. Vivencia a individuação e a diversidade – a singularidade de ser um *eu*” (ROGERS, 1983, p. 58). Assim, nos grupos acontecem as experiências de medo, de solidão, de incapacidade de enfrentar situações, de angústia. O depoimento a seguir ilustra essa experiência:

“Num clima psicológico adequado, o ser humano passa a ter confiança, ser criativo, ser construtivo e realiza potencialidades nunca pensadas ou seja, o desejo espontâneo de aprender é incentivado, havendo cooperação, respeito pelo outro e pela ajuda recíproca. Brotam a autoconfiança e a auto-estima, os estudantes encontram satisfação na descoberta intelectual e emocional, transformando-se em eternos aprendizes. A experiência de ser pesquisador me trouxe muitas expectativas e angústias. O medo de errar, a ansiedade me atingia. Mas, após a realização do trabalho, pude perceber o quanto aprendi e como é importante para a formação do profissional de educação o trabalho que nos exige pensar, analisar, refletir sobre o que pesquisamos” (Aluna Z).

A educação para a pesquisa deve fazer mais do que desenvolver a competência para planejar, executar e interpretar estudos experimentais ou outros. O desenvolvimento de tal competência é importante; muito mais importante, porém, é o desenvolvimento da criatividade individual – da aptidão para descobrir novas relações, para reformular ou sistematizar fatos conhecidos, para arquitetar novas técnicas e novas vias de acesso aos problemas. Reafirmando as idéias acima, destaco o depoimento:

“Uma oportunidade de crescimento, e a viabilização de uma atmosfera de tranquilidade para desenvolver o trabalho sem tensões e cobranças excessivas, o que não implicou a desqualificação da pesquisa. Entretanto, podemos usufruir de momentos prazerosos de auto-descoberta e superação pessoal” (Aluna E).

Não basta o aluno dominar um conjunto de conhecimentos científicos, uma vez que a ciência não é permanente, mas dinâmica; nem absoluta ou completa, evoluindo através da pesquisa. Em uma aprendizagem de descobertas, os estudantes poderão se tornar verdadeiros cientistas; mesmo que não aprendam muitos fatos, desenvolverão o espírito de pesquisa, útil por toda a vida.

Uma coragem impulsiona a pessoa a entrar na incerteza do desconhecido, descobrindo o significado do que está no íntimo de cada um, resultado da atenção sensível e aberta ao que se está experimentando. É a liberdade... É o tornar-se responsável pela escolha do que se quer ser, processo de vir-a-ser, impondo-se a si mesmo a sua singularidade.

Dessa forma, a sociedade precisa favorecer as pessoas a viverem a mudança, adquirindo capacidade de enfrentar adequadamente o novo e não apenas conhecer e repisar o velho, mas descobrindo formas de desenvolver um clima propício ao crescimento pessoal, estimulando as capacidades criativas dos estudantes, professores e demais envolvidos. O foco deve estar centralizado não sobre o ensinar, mas sobre a facilitação da aprendizagem auto-dirigida. “Talvez pela primeira vez em sua vida o estudante verificará que suas atitudes, seus sentimentos, suas opiniões serão ouvidos e se lhe dará atenção, a princípio só por parte do facilitador, mas, gradualmente, por parte dos outros alunos e dos membros do corpo docente.” (Ibid., p. 293)

Nas mãos do professor, há um saber, e o “produto do seu trabalho é o outro”, um outro ser humano. Os meios de trabalho são o próprio professor, o processo de trabalho, que se dá em uma relação social, permeada e carregada de história e, conseqüentemente, “uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto.”(CODO, 1999, p. 47) Sendo o professor quem “controla” seu processo produtivo, com ampla liberdade de ação, a relação afetiva é uma necessidade para o seu exercício profissional, contemplando a aprendizagem dos alunos.

O professor, através de elos de afetividade, favorece uma troca entre ele e os alunos, ou seja, vivencia um processo de conquista para despertar o interesse do corpo discente, acontecendo o processo ensino-aprendizagem. Ele precisa da confiança dos alunos, pois na ausência dessa relação afetiva, o sucesso de educar será incompleto, com inúmeras lacunas; sem o envolvimento deles, não ocorrerá nenhuma aprendizagem significativa.

O ser humano atribui significado ao objeto por meio da sua ação, representando a expressão da sua subjetividade, e a alteração física realizada no ambiente é a realidade objetiva. Na subjetividade, o homem abre a possibilidade de investir o produto de seu trabalho de energia afetiva, imprimindo-lhe a sua marca, no decurso da energia física e da energia psíquica. Assim, no trabalho,

há uma tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. Sendo o cuidado “uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem-estar do outro” (Ibid., p. 53), percebe-se uma dupla transformação entre homem, ser humano que cuida, e o outro, que recebe cuidado. Para o professor desempenhar o seu trabalho de forma satisfatória, esse vínculo afetivo é obrigatório. Transformar a escola num ambiente mais humanizado, mais próximo à realidade do aluno, conduz à afetividade necessária e saudável.

Porém, se o ambiente e as condições de trabalho são efetivamente hostis, há uma tendência a potencializar a dificuldade afetiva do indivíduo, própria de sua estrutura de personalidade, causando um profundo desconforto para o sujeito e, em alto grau, pode ser desencadeadora de sofrimento psíquico. “Formas mais efetivas são aquelas que caminham na direção de reduzir a tensão através da tentativa de modificar a situação” (Ibid., p. 57). Na ausência de modos saudáveis que dão vazão a essa energia afetiva, o quadro de sofrimento se instaura. Nesse contexto, o indivíduo manifesta esse sofrimento no seu dia-a-dia, seja na relação com o produto de seu trabalho, seja na sua vida pessoal. A realização do afeto no vínculo afetivo e emocional no trabalho do educador é interdita, à proporção que a sua “interferência” sobre o educando jamais pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante de perda de controle sobre o produto e refletindo sobre sua competência profissional.

Laville e Dionne (1991, p. 34) abordam o pesquisador como um ator, agindo e exercendo sua influência, pois em ciências humanas os fatos raramente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo, também como atores, pensam, agem e reagem, assim como o pesquisador. Frente aos fatos sociais, ele tem preferências, inclinações, interesses particulares. Dizem eles: “Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido”.

Como pesquisadora-iniciante, no entanto, quantas vezes me senti aprisionada pelas normas, negando o sujeito que me habita, buscando “inspiração” nos procedimentos científicos, iluminados pelo positivismo, “esquecendo-me” de construir o meu projeto enquanto pesquisadora. Como professora, passei essa imagem de pesquisa, orientando os alunos a serem impessoais.

Vê-se, assim, como a criatividade é cerceada pela metodologia científica da universidade, que usa a objetividade para excluir o sujeito. Censura-se a pesquisa, escondendo o subjetivo. O indivíduo é obrigado a esconder seus sonhos, suas intuições e suas emoções; em suma, esconder sua alma e, com ela, as motivações e o contexto existencial da pesquisa e apresentá-la como se sua tese fosse exclusivamente objetiva (BYINGTON, 1997, p. 49).

Muitas vezes, foram (e são) roubados o prazer, a emoção e a criatividade. Passei a mostrar ao aluno que a pesquisa deve estar pautada nos seus sonhos, desejos, emoções, interesses pessoais, motivações sociais e políticas. A originalidade da pesquisa vem do enraizamento da pesquisa com o ser, com características próprias, da ligação profunda com a vida. O esforço da busca da objetividade dirigiu esse estudo, porém impregnado de subjetividade. A minha vivência com os alunos foi abstraída para ser comunicada, mergulhada na inspiração e no simbólico, pois “não há subjetivo sem objetivo e vice-versa”. (Ibid., p. 57)

Hoje, vejo como é estimulante escrever o que penso e sinto, usando a pessoa que existe em mim, capaz de agir e construir um conhecimento refletido na minha prática profissional. Esse dilema da pesquisa me impediu de avançar, de criar, pois “não poderia” transgredir os limites do positivismo, mesmo tentando buscar uma postura mais avançada. Como não conhecia e não havia vivenciado outras possibilidades, fiquei à sombra do direcionamento, do “não poder” usar a 1ª pessoa na linguagem científica, em virtude de desconhecer os questionamentos da dissociação entre objetividade e subjetividade. Sinto um prazer insaciável pela pesquisa, e essa experiência do Mestrado em Educação tem me levado a experimentar o gosto pela descoberta do ser enquanto pessoa. Sempre fui uma “outra” pessoa nas produções acadêmicas e, principalmente, na sala de aula. No espelho que reflete as imagens dos alunos, percebo-me, também, como pesquisadora iniciante, que, numa relação empática, carrega dúvidas, ansiedade, desejos, medos, alegrias, num processo de construir-se, e aos poucos, revelar-se.

A emoção do ato de pesquisar me conduz a descobertas nunca antes experimentadas: provar de uma entrega às leituras e escritas, sentir o convívio do cotidiano dos alunos, ver-se no lugar do outro, ouvir o outro, sonhar com a criação de grupos de pesquisa para alimentar os saberes dos leitores, estudantes e profissionais de educação.

Busquei conhecer-me durante essa experiência de sentir-me pesquisadora, refletindo a minha história profissional cruzada com a minha história de vida. Os alunos foram (e são) elementos essenciais nesse conhecer. Nesse novo aprender, desconstruí a minha prática, novas posturas foram despontadas, vi nascer uma interação entre a dimensão pessoal e a profissional, pois a maneira como ensino está associada ao que sou como pessoa. O educando, também, sente carência do conhecimento de si próprio, necessário para a sua formação.

Pesquisar a minha atuação profissional trouxe-me revelações na compreensão do processo de ser pesquisador-iniciante, reflexões do que tenho feito, transformadas em desconstruções, pois só assim um espelho foi colocado à minha frente, refletindo-me através do outro, do aluno que convive comigo.

Professor e aluno: pesquisadores?

A educação sistemática vem sofrendo uma revolução de natureza metodológica, com reflexos na prática pedagógica. As mudanças ocorridas, recentemente, na sociedade e nas formas de relacionamento humano, impulsionam para novas necessidades, no que se refere à modificação conjunta das atitudes discentes e docentes, atualizando, assim, um novo espaço de ensino-aprendizagem ou favorecendo a manipulação pelas correntes de opinião pública. Almeida Junior (1989, p. 98) afirma que essa evolução traduz e exige “*novos papéis* do professor e do aluno no âmbito do que se denomina *espaço de ensino-aprendizagem*. O professor informante e o aluno receptor são superados pelo professor orientador e pelo aluno pesquisador”. A nova ação pedagógica constitui um desafio que envolve professor e aluno na construção do conhecimento científico, não podendo, portanto, prescindir de seu eixo social problematizador.

A pesquisa precisa ser compreendida como uma construção coletiva, que se aprende a compartilhar, demonstrando compromisso com a realidade social. Ela contribui para as mudanças operadas na visão de mundo dos iniciantes, uma vez que é uma atividade problematizadora da realidade, relacionando fatos e permitindo debruçar-se sobre a interpretação desses, buscando a articulação entre empiria e teoria (DAMASCENO, 1999).

Como “princípio educativo e científico, a pesquisa faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto” (DEMO, 1991, p. 42). Sendo assim, a pesquisa exige criatividade, interno diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico-produtivo. Demo (1991) desmistifica o conceito de pesquisa, admitindo considerar pesquisador, também, quem tem apenas graduação, pois, se bem compreendida, a pesquisa é possível e necessária desde a educação infantil. Compreende, ainda, a pesquisa como diálogo, no sentido de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, sendo

... processo cotidiano, integrante ao ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (Ibid., p. 42).

No diálogo com a realidade, a pesquisa se situa como princípio científico e educativo. O ser que dialoga com a realidade, de modo crítico e criativo, faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. Acrescenta, ainda, que a função da aula passa, principalmente, pela motivação da pesquisa, despertando

a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, apresentando uma maneira própria de compreender a questão e fazendo seu próprio questionamento, a fim de chegar à elaboração própria. As condições didáticas necessárias para isso, no campo teórico, são: indução de contato pessoal do aluno com as teorias, manuseio de produtos científicos e teorias, transmissão de alguns ritos formais do trabalho científico, destaque da preocupação metodológica para se chegar à formulação de posição própria fundamentada e cobrança de elaboração própria. “O trabalho pessoal de pesquisa encontra expressão própria no desafio de assumir um tema para elaborar e defender, ainda que possa restringir-se à produção teórica” (Ibid., p. 63).

Para desenvolver não só a instrumentação teórica, mas igualmente a cidadania, torna-se necessário pensar em propostas curriculares alternativas, voltadas para a formação, não apenas sob o ângulo da aplicabilidade concreta do saber, mas igualmente da instrumentação científica da cidadania (Ibid., p. 91). Dessa forma, a pesquisa é uma atividade racional, apropriando-se de conhecimentos para desenvolver competências a partir desses saberes.

Nas três últimas décadas, vem se consolidando, na discussão acadêmica, uma perspectiva de valorização da pesquisa e de incentivo ao seu desenvolvimento. Segundo Ludke *et alii* (2001), nos anos 90, Pedro Demo (1991 e 1994) é o autor mais explícito sobre o tema, sendo que há outros defensores da relação entre o professor e a pesquisa, como Marli André (1992, 1994, 1995 e 1997: a integração da pesquisa no dia-a-dia do professor da escola básica), Ivani Fazenda (1997: o professor e a investigação da sua própria prática, problemas, cuidados e proveito), Corinta Geraldí (1996 e 1998: significados que perpassam a constituição do professor pesquisador) e Menga Lüdke (1993: articulação da pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; 1994: formação do professor pesquisador e do pesquisador professor).

Demo (1994, apud LÜDKE, 2002) distingue cinco níveis de pesquisa: (I) de *Interpretação Reprodutiva* (sistematização e reprodução de um texto com fidedignidade); (II) de *Interpretação Própria* (interpretação pessoal do que os outros já disseram); (III) de *Reconstrução* (parte da construção vigente e refaz uma proposta própria – Mestrado e Doutorado); (IV) de *Construção* (toma como referência o que existe, na procura de caminhos novos); (V) da *Criação/Descoberta* (introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos).

LaVille e Dionne (1991) abordam o pesquisador como um ator, agindo e exercendo sua influência, pois, em ciências humanas, os fatos raramente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo, também como atores, pensam, agem e reagem, assim como o pesquisador. Frente aos fatos

sociais, ele tem preferências, inclinações, interesses particulares. Dizem eles, “Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido” (p. 34).

A prática pedagógica contém material empírico para a investigação científica, no universo de variedades de manifestações educativas (na família, nos sindicatos, nas ruas, nas organizações comunitárias, nos meios de comunicação de massa etc.).

Libâneo (1991) afirma que há níveis diferentes de prática pedagógica escolar: contato direto do profissional de educação com os alunos; atividade administrativa no âmbito escolar e a atividade de assistência pedagógico-didática do professor; gestão do sistema escolar e atividade teórico-científica. Ao focalizar a pesquisa pedagógica, aponta quatro níveis: da prática direta do professor, do diretor ou coordenador da escola que gera experiência, levando a um aprimoramento do trabalho, sendo que a pesquisa aqui vem no seu sentido muito geral; ocorrência na prática cotidiana de certo controle dos efeitos dessa prática, quando o professor questiona a relação entre sua ação e seus efeitos, havendo aqui uma atitude científica; pesquisa mais metódica, sistemática, uma pesquisa ação, um estudo de caso; pesquisas que correspondem às exigências do método científico, envolvendo abordagens metodológicas. Para ele, “a realidade mostra que é a partir do 2º nível que o professor começaria a poder ser chamado de ‘pesquisador’”. “Pesquisa é o conhecimento científico, metódico, da realidade, para ir construindo um saber sistematizado sobre essa realidade, para transformá-la” (Ibid., p. 4).

Um professor pesquisador é um socializador de conhecimento, é um pesquisador, é o mediador da relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. O aluno precisa desenvolver uma formação que lhe forneça os meios teóricos e práticos para ser pesquisador. As condições para o professor se tornar um pesquisador são: desenvolver a capacidade de trabalhar cientificamente os conteúdos de sua matéria; conhecer as teorias de educação, de ensino e de aprendizagem que servem de base à sua prática; desenvolver a capacidade de observar e questionar a realidade e explicá-la; adquirir capacidade própria de elaboração dos conteúdos; conhecer métodos de investigação, dominar modos de aperfeiçoamento do processo de conhecimento da realidade, capacitando-se a produzir conhecimentos novos com base em sua prática.

O conhecimento é condição para a liberdade intelectual e política. Se quisermos construir uma sociedade democrática, a democracia para todos, é preciso que um número cada vez maior de pessoas participe da criação de novos conhecimentos. Isso, todavia, depende da apropriação dos conhecimentos existentes (Ibid., p. 8).

O espaço universitário é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições, onde “se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais, compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser” (CUNHA, 1997, p. 81). A prática pedagógica universal reforça as relações verticais e consagra o professor como um repassador de informações, enquanto o aluno se dispõe a memorizar e a reproduzir fidedignamente. Esse ritual revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e de sociedade. Os professores, sem refletirem sobre suas práticas, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram, pois eles se inspiram nas práticas vividas quando decidem ensinar.

O ensino está construído sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas. O professor demonstra sua segurança através da posse de todas as respostas prontas, punindo a dúvida, o erro e o pensamento divergente; quando pesquisa, traz para o ensino só os resultados, suas “mais novas certezas”. Funciona de maneira antagônica, esquecendo-se de que:

Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes. A repetição é punida, mesmo que simbolicamente. O pensamento divergente qualifica e enriquece os processos de trabalho e a emancipação é o que torna um investigador qualificado [...]

A organização tradicional dos currículos não reconhece a dúvida epistemológica como ponto de partida da aprendizagem. Nega que primeiro o aprendiz deve ter uma leitura do campo científico de seu curso para depois construir indagações estimulantes da aprendizagem. Com isso, por consequência, nega a lógica da pesquisa (Ibid., p. 83).

Abordar ensino e pesquisa requer as condições básicas para o aluno produzir; porém a lógica presente na estrutura curricular não permite essas condições. “Alterar o currículo, somente inserindo ou alterando a ordem dos conteúdos pouco acrescenta de melhoria” (Ibid., p. 84). A origem do problema está na concepção de conhecimento que preside à organização dos conteúdos e no entendimento do ato de aprender, decorrente da concepção pedagógica. Trata-se de uma questão política, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade, contemplando os fins da educação, uma vez que, ou se trabalha para a reprodução e a dependência, ou se educa para a autonomia e a independência intelectual e social.

Para se buscar um ensino com pesquisa, é preciso considerar o aluno capaz de construir sua própria experiência de aprendizagem e contar com um professor

que saiba trabalhar com a dúvida, com o novo, permitindo que a resposta pronta ceda às questões do aluno, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento.

Nesta perspectiva, a dúvida deve ser considerada como um princípio pedagógico, porque ela é a gênese da pesquisa e esta é o ponto de partida para o processo de aprender de forma inteligente. O aluno de graduação não tem, *a priori*, um compromisso explícito com o produto de suas atividades investigativas, mas tem de viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional (Ibid., p. 84).

A relação entre ensino e pesquisa tem sido marcada por uma tensão, resultado da história lógica positivista de fazer ciência. Além disso, construiu-se um imaginário de que primeiro o aluno deve “saber” a teoria para depois ter condições de interpretar a realidade. É preciso inverter essa ordem, pois o conhecimento elaborado pela pesquisa parte do concreto, do real, de onde nasce a dúvida científica. “...a leitura da prática, então, precede a teoria, e esta só tem sentido quando articulada com aquela” (Ibid., p. 86). A separação entre os que pensam o conhecimento e os que o veiculam nasce também da concepção reprodutivista de ensino e de ciência. “Tomar a prática como ponto de partida da teoria pode ser a alternativa de uma nova forma de construir o saber” (Ibid., p. 87). A fala da estudante focaliza essa preocupação:

“Para o profissional da educação há vários sentidos importantes: conhecer a realidade para detectar o problema e a partir daí ajudarmos no aspecto sócio-cultural e além do mais nós iremos aprender com as histórias de vidas reais das pessoas, nosso conhecimento não fica restrito apenas às teorias e irá nos ajudar muito a refletir sobre o ser humano” (Aluna K).

Faz-se necessário favorecer a construção de uma nova universidade, delineando um novo patamar teórico-metodológico, contribuindo para a edificação de uma nova relação entre o ensinar e o aprender, na qual a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de uma significativa caminhada.

Ser pesquisador na graduação em Pedagogia

Segundo Esteban e Zaccur (2002), até há pouco tempo, ninguém questionava o estatuto exclusivamente acadêmico do pesquisador, pressupondo uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada. Argumentos não faltam na defesa do fechamento do campo da pesquisa aos que já detêm o conhecimento. A própria estudante confirma:

“É ser alguém sensível a entender os fatos que o permeiam, que busca dar respostas às suas curiosidades. Ser pesquisador para mim é uma tarefa difícil que só pode ser desempenhada por pessoas estudiosas e inteligentes e que acima de tudo possuam vocação para tal habilidade. Não me sinto pesquisadora, apesar de ser curiosa e questionadora dos atos que circulam minha vida acho o ato de pesquisar uma coisa muito formal que não me atrai” (Aluna O).

Reafirmo o posicionamento dessas autoras, quando dizem que “pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação” (Ibid., p. 15). Isso não significa descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas dar a esse aprofundamento o sentido de busca de respostas, que sugerem novas perguntas num movimento dinâmico, instigando um diálogo recíproco entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com avanços significativos para todos os atores envolvidos. Utilizo o discurso a seguir, para ilustrá-lo:

“O pesquisador é aquele que busca respostas para suas ansiedades, para comprovar ou não determinada hipótese. Ser pesquisador é algo desafiador, pois a pesquisa me coloca em várias situações, fazendo-me ir avante. Num determinado momento penso que já encontrei as respostas que queria, mas em outro, vejo que preciso de mais... É interessante ser pesquisador, sinto-me feliz, pois procuro encontrar respostas para meus questionamentos e isso me leva à procura” (Aluna Q).

Essa perspectiva abre a possibilidade de resgatar o “fazer pensando”, evitando o papel do executor do pensado por outro, descortinando maiores e melhores aproximações do objeto investigado, através do desvelamento de novos ângulos de uma realidade multifacetada, devolvendo ao aluno a posição de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Ao leitor, pode causar um certo estranhamento pensar a formação do professor pesquisador dentro de um curso de graduação em pedagogia. Compreendo essa posição, fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, impregnando a docência da aplicação imediata de metodologias, elaboradas em alguma instância “superior” à sala de aula, percebendo-a como o *locus* da ação, como se o agir desobrigasse o pensar.

Essa visão permanece dominante nos cursos de formação de professores, tanto no ensino médio, quanto na universidade. São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e ainda assim são entendidas como a “base” para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao

saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como “aplicação” do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber-fazer (Ibid., p. 17-18).

Esse quadro não é novidade para os que vivenciam o cotidiano escolar. Os conhecimentos chamados teóricos, ao serem confrontados com as exigências dessa prática, revelam-se insuficientes e, muitas vezes, inúteis. Nesse confronto, as dúvidas, questionamentos e incompreensões emergem, gerando a necessidade de outros conhecimentos. “Inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez, interroga e atualiza a prática porém, a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que teoria e prática ocupam lugares diferentes” (Ibid., p. 18).

A defesa da atividade de pesquisa perpassando todo o curso aponta para oportunizar o/a aluno/a, que, na maioria das vezes é professor/a, a vivenciar a prática educacional e, simultaneamente, refletir sobre ela, trabalhando, ao mesmo tempo, conhecimentos/desconhecimentos teóricos e práticos, pois ação e reflexão compõem uma relação dialógica e dialética. Assim, é fundamental que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Veja o depoimento a seguir, que apresenta essa situação:

“O ser pesquisador caracteriza-se pela constante preocupação em compreender e enunciar o verdadeiro significado da realidade através de investigações de diversas naturezas. Para mim, ser pesquisador representa uma determinada postura de inquietação dentro de um contexto social, no qual os processos de mudanças são dinâmicos e os sujeitos têm necessidades de compreender tais processos para melhor se acharem no mundo real. Sob determinado ponto de vista posso considerar que estou começando a adquirir a postura de pesquisador, ainda que me encontre no estágio inicial de rompimento das idéias e valores que estavam sedimentados, impedindo a construção do conhecimento” (Aluna H).

A prática é o ponto de partida, pois dela nascem as questões, as necessidades e as possibilidades, cujo olhar investigativo é constituído pelos conhecimentos que se tem, uma vez que a aquisição de novos conceitos redimensionam a interpretação possível do cotidiano. A pesquisa é um fio que entrelaça todas as disciplinas trabalhadas no curso. A história, a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia etc. não são estudadas abstratamente, pois fazem parte do movimento de compreensão dos problemas concretos que permeiam o dia-a-dia educacional. É na pesquisa que surgem as questões que alimentam o saber, construtoras de novas formas de percepção e alternativas para fazer dos dilemas desafios que podem ser enfrentados.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília de. *Construindo o saber*. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1989. p. 97-118.
- BYINGTON, Carlos Amadeu B. A Pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).
- CUNHA, Maria Isabel da. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante – produção de ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997. p. 79-93 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CODO, Wanderley (Org.) et al. *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria - prática. In: CALAZANS, Julieta et alii (Orgs.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-55.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Org.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-24 (Coleção O sentido da escola).
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A pesquisa pedagógica no trabalho docente*. Conferência proferida na abertura do Curso de Especialização em Alfabetização no Centro Pedagógico de Rondonópolis da UFMT, 6 maio, 1991.
- LÚDKE, Menga (Coord.) et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001 (Série Prática Pedagógica).
- ROGERS, Carl Ranson. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- _____. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____. Um jeito de ser. [tradução de Maria Cristina Machado Kupfer, Heloísa Lebrão, Yone Souza Patto; revisão da tradução de Maria Helena Souza Patto]. São Paulo: EPU, 1983.

Recebido: 23.08.2004

Aceito: 04.11.2004