



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

de Almeida Vieira, Renata

Continuidade-ruptura: processo dialético de formação do pesquisador em educação

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 32, núm. 1, 2010, pp. 39-46

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325337005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Continuidade-ruptura: processo dialético de formação do pesquisador em educação

Renata de Almeida Vieira

Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, Av. Gabriel Esperidião, s/n, 87703-000, Paranaíba, Paraná, Brasil. E-mail: realvieira@gmail.com

**RESUMO.** O objetivo deste artigo é explicitar o movimento de continuidade e ruptura que permeia o processo formativo de uma pós-graduanda para alcançar a condição de pesquisador em Educação, apresentando, para isso, as vicissitudes e conquistas que marcaram um dado momento de sua trajetória de formação para a pesquisa na área da Educação. Para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas, foram buscados subsídios em teorizações realizadas por Georges Snyders e em autores que versam sobre o trabalho científico e a Filosofia. Referente ao procedimento metodológico empregado, lançou-se mão de um estudo bibliográfico, o qual foi posto em interlocução com a aprendizagem suscitada em sala de aula. No tocante ao resultado, podem-se assinalar a complexidade e a importância do processo formativo para a Pesquisa em Educação na pós-graduação *stricto sensu*, bem como o redimensionamento da compreensão do que seja a formação para a pesquisa e do ser pesquisador em Educação, suas exigências, implicações, problemas, possibilidades e desafios.

**Palavras-chave:** metodologia da pesquisa educacional, formação de pesquisador, pós-graduação.

**ABSTRACT.** *Continuity-rupture: dialectic process for the development of the researcher in education.* This article aims to explain the movement of continuity and rupture that permeates the development process of a graduate student to attain the level of researcher, which includes vicissitudes and conquests that represent a mark at a given moment of her development path towards research in the field of Education. For the reflections here presented, theoretical subsidies by Georges Snyders and other authors on the scientific work and Philosophy were researched. Regarding the methodological procedures, a bibliographical study was conducted and placed in interaction with the learning process raised in the classroom. Results revealed the complexity as well as the importance of the development process for research in Education within the 'stricto sensu' graduate program. They also showed a new dimension of the concept of development for research and a new meaning for being a researcher in Education, its requirements, implications, problems, possibilities and challenges.

**Key words:** research methodology in education, researcher development, graduate studies.

## Introdução

As memórias e reflexões contidas neste artigo tiveram origem no decurso da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores – em nível de mestrado. A referida disciplina foi desenvolvida com o objetivo de oferecer subsídios ao pós-graduando no desenvolvimento de sua pesquisa, privilegiando, para tanto, o estudo dos métodos e técnicas de investigação científica em educação, bem como a análise das bases filosóficas e científicas sobre as quais os métodos e técnicas estão fundados.

Nessa disciplina, um dos instrumentos de avaliação prescrito aos pós-graduandos foi a

elaboração e defesa de um memorial de formação pedagógico-investigativa, no qual cada aluno deveria revelar a sua trajetória de formação intelectual no decurso da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional.

Um memorial, de acordo com Severino (2002a, p. 175), se refere a uma retomada pessoal da vida acadêmica, do percurso acadêmico-profissional, retomada marcada por intencionalidade explícita. Com ele, continua o autor, almeja-se “[...] uma percepção mais qualitativa do significado dessa vida [acadêmica], não só por terceiros, responsáveis por alguma avaliação e escolha, mas sobretudo pelo próprio autor”; daí, um memorial não prescindir de análises e reflexões mais desenvolvidas. Em outros termos, trata-se de tomar a própria vida acadêmica como objeto de estudo, reflexão e teorização. O memorial, nesse sentido,

[...] constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se com uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (SEVERINO, 2002a, p. 175).

Para mim, a elaboração de um memorial de formação constituiu-se em oportunidade de avaliar, no sentido de atribuir valor, ao meu movimento de aprendizagem, tornando explícito aquilo que me foi formativo no decorrer das aulas de Metodologia da Pesquisa Educacional.

Na condição de aprendiz de pesquisador em Educação, em processo de apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmico-científica, e incumbida de refletir sobre o percurso de formação pós-graduada, em nível de mestrado, na disciplina em relevo, compartilho, aqui, com o leitor, os momentos cruciais dessa minha trajetória.

As reflexões que ora seguem estão organizadas em dois momentos. Em um primeiro, trato de meu processo de formação para a pesquisa; já no segundo, debruço-me sobre meu projeto de pesquisa.

### **Do processo formativo**

#### **Continuidade da experiência e necessidade de ruptura**

Antes de dedicar-me à explicitação do meu processo de formação para a pesquisa, desejo registrar que o subtítulo desta seção, qual seja, Continuidade da experiência e necessidade de ruptura, foi escolhido em virtude de representar, com precisão, o movimento que permeia o meu processo de formação. Isto é, entendo o processo formativo como um movimento não-linear e não-mecânico, mas marcado por rupturas dentro de um processo de continuidade da experiência, conforme teoriza Snyders (1988; 2001), autor de origem francesa, que versa sobre a formação que tem lugar no interior da instituição escolar, fato que será retomado mais adiante.

A respeito do meu percurso de formação pós-graduada na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, rememoro que iniciei tal disciplina, contando com alguma experiência de pesquisa em meu currículo. Essa experiência prévia decorreu, em especial, de duas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas durante o curso de graduação em Pedagogia, como, também, da realização de um curso de pós-graduação *lato sensu*, concluído em abril de 2007, no qual desenvolvi um trabalho monográfico.

Tal iniciação na atividade de investigação científica possibilitou-me, sem dúvida, acercar-me de alguns instrumentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa científica.

A partir de meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UEM, no entanto, considerei que deveria dar início à outra fase de minha formação científica. Esta foi inaugurada com a disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, no interior da qual eu deveria me esforçar para dar um passo adiante em meu processo formativo.

Dar um passo adiante significava redimensionar e ampliar meus conhecimentos e, isso, em continuidade à experiência adquirida antes do curso de mestrado. Entendia que era preciso aprofundar-me, visando ao esforço de apropriação do instrumental teórico necessário para a atividade de pesquisa e, ao mesmo tempo, esforçar-me para romper e superar as limitações inicialmente presentes, uma vez que a produção de uma dissertação demanda maior aprofundamento no referencial teórico-metodológico que aquele que eu possuía até então.

Ao refletir acerca dessa minha postura, no início da disciplina, percebi que uma dada concepção de formação a sustenta. Trata-se, de acordo com Snyders (1988; 2001), autor que escolhi para fundamentar as reflexões e análises que empreendi neste memorial, da formação entendida como unidade dialética dos movimentos de continuidade e de ruptura; isto é, continuidade da experiência inicial, de um conhecimento primeiro, e ruptura, mediante instrumentalização e mediação, de compreensões aproximadas e confusas presentes no ponto de partida, compreensões geradoras de simplificações e equívocos.

Snyders (2001, p. 313) explica que a experiência do aluno, “[...] para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu, para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes”, necessita de cultura. Cultura, no interior da instituição escolar – inclua-se aí o curso de mestrado – toma forma de conteúdo e este tem papel importante se realmente se deseja proporcionar ao aluno esclarecimentos, explicações e um entendimento mais elaborado em relação ao entendimento primeiro.

Os conteúdos, segundo Snyders (2001), são contributo exterior indispensável para que o aluno progrida na coerência, progresso que se dá em continuidade-ruptura com sua experiência inicial. Tal contributo esclarece o autor, é uma dada

[...] resposta à situação de luta já existente, explica-a e dá-lhe eficácia; não só é exigido pela experiência efectiva, mas ainda se mantém incessantemente em coincidência com ela e, no entanto, não se confunde com ela, mas imprime-lhe um rigor de acção e de pensamento que ela não possuía (SNYDERS, 2001, p. 316).

A apreensão da cultura, ou melhor, do conteúdo escolar, requer do aluno muitos esforços e permanências, isto porque, conforme Snyders (1988, p. 203), “[...] o sistemático nunca é dado, diretamente legível; um esforço de reestruturação é indispensável para conseguir reunir a experiência esparsa numa totalidade [...]”.

Ao esforço realizado pelo aluno, faz-se necessário, como bem coloca o autor, a intervenção do professor, cuja ação intencional é fundamental, porque a ruptura da experiência primeira, necessária para que o aluno progrida na coerência, não se dá de forma espontânea. Nessa relação, encontram-se alunos e professores, de acordo com Snyders (2001, p. 313), desenvolvendo seus papéis:

Por um lado, os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentiam e tentavam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e no entanto esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes, reconhecem-se nele: graças a ele, compreendem melhor e com mais lucidez a sua própria prática.

O progresso do aluno na coerência exige, portanto, segundo Snyders (1988, p. 102), “[...] uma intervenção daquele que já sabe [...]”, porque a mesma é

[...] indispensável para suscitar essa ruptura, o que não significa de modo algum introduzir noções totalmente prontas, totalmente feitas. Ao contrário trata-se de provocar experiências numerosas e variadas, medidas múltiplas e uma reflexão sobre essa multiplicidade, um enfoque das dificuldades [...].

Fica evidenciado, diante dessas colocações, que o papel do professor e do conteúdo é essencial ao progresso do aluno.

Se, em um primeiro momento, possuía um conhecimento aproximado de instrumentos requisitados para o desenvolvimento de uma investigação, ao término da disciplina, percebi que alguns elementos já tinham sido redimensionados, e outros estavam e estão em curso. Afirmando que estão em curso porque os progressos proporcionados pela escola, conforme Snyders (1988, p. 203), não são “[...] imediatamente sentidos [...]”, ocorrem ao longo das aproximações com o conhecimento produzido e aquele a ser produzido.

Em suma, esta minha nova fase de formação científica no mestrado que, segundo Severino (2002b, p. 81), caracteriza-se como “[...] um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa [...]”, tem sido marcada tanto pela continuidade de esforços quanto pela tentativa de ruptura da condição inicial de conhecimento primeiro, aproximado.

Lanço mão, a seguir, de alguns autores cujos textos foram estudados na disciplina, a fim de dar respaldo aos aspectos que aponto como os mais relevantes em minha formação no decorrer das aulas de Metodologia da Pesquisa Educacional.

### Ser pesquisador em educação

O que significa ser pesquisador na pós-graduação *stricto sensu*? Esta foi uma das questões que se me apresentou a partir de minha aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. A experiência anterior na atividade de pesquisa, conforme já mencionei, possibilitou-me perceber a diferença entre as pesquisas de iniciação científica que havia desenvolvido na graduação e a monografia que elaborei ao término da Pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Teoria Histórico-Cultural). Faltavam-me, no entanto, elementos para compreender a especificidade da investigação científica em outro nível da Pós-graduação (mestrado) e, sobretudo, o significado de ser pesquisador em Educação nesse nível de formação.

Ao iniciar a disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, tinha a intenção de entender tal questão. Felizmente, já nas primeiras aulas, mediante as intervenções recebidas, pude tomar consciência da especificidade do ser pesquisador em Educação e, por conseguinte, da pesquisa na Pós-graduação *stricto sensu*.

Compreendi, entre outras coisas, que o foco principal da formação, que tem lugar nesse nível de escolarização, é a preparação do pesquisador. Compreendi, também, que a minha condição de aprendiz de pesquisador em Educação me exige uma nova postura, a qual deverá estar, conforme Severino (2002b, p. 73), “[...] integralmente impregnada pela incorporação de um espírito investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa”.

Tal postura requer de mim, discente da Pós-graduação, “[...] atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade”. Além de “[...] maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino” (SEVERINO, 2002b, p. 73).

Como não poderia deixar de ser, essa nova condição exige de mim maior empenho na apropriação daquilo que Severino (2002b, p. 72) denomina de “[...] referências epistemológicas [...]”, das quais não posso prescindir na construção do conhecimento no campo da Educação.

Ademais, exige-me maior atenção às discussões teóricas em voga e ao debate epistemológico contemporâneo, isto porque, segundo Severino (2002b, p. 72), é preciso que o pós-graduando conheça, e com propriedade, as “[...] referências teóricas sob as quais pretende abordar as fontes de seu objeto de pesquisa”.

Ao mesmo tempo em que tomava consciência da especificidade da condição de pesquisador em Educação na Pós-graduação *stricto sensu*, reforçava, também, a certeza de que o meu empenho, para atingir tal condição, deveria permanecer pautado pela continuidade de esforços despendidos em relação à pesquisa e, também, pela tentativa de ruptura da condição inicial de aspirante a pesquisador em Educação.

#### **Pesquisa: algumas exigências**

Segundo Severino (2002b, p. 70), “a única justificação substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação [...]” é a “[...] sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores”.

Ao ter como objetivo maior de seus alunos e professores o desenvolvimento de “[...] uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de ‘conhecimento novo’, um processo que faça avançar a ciência na área” (SEVERINO, 2002b, p. 69, grifo nosso), a Pós-graduação *stricto sensu*, ainda de acordo com Severino (1992, p. 33), torna-se “[...] um espaço significativo para a pesquisa, espaço para a criação científica, o que exige, sem nenhuma dúvida, uma rigorosa fundamentação epistemológica para o melhor desempenho de todas as investigações”.

A criação científica requer, conforme Severino (1992), a construção de uma autonomia intelectual que, por sua vez, exige do pesquisador uma busca incessante pelo rigor e pela disciplina (intelectual), sem os quais se tornam impossíveis a coerência e a unidade do trabalho de pesquisa. Ambos os aspectos, coerência e unidade, são considerados fundamentais à luz da filosofia materialista histórica e dialética, na qual busquei subsídios para empreender esta reflexão.

A disciplina intelectual, dentre as questões assinaladas, foi aquela que mais chamou a minha atenção no decorrer das aulas de Metodologia da Pesquisa Educacional. Trata-se de questão que, há algum tempo, fazia parte de minhas preocupações; na realidade, é uma questão que remontava ao curso de graduação em Pedagogia.

Para mim, a disciplina intelectual era, e continua a ser, a pedra angular de uma formação sólida e da constituição de pensamento substancial e criativo, o qual se expressa via linguagem (escrita, oral, entre outras). Mas o que significa disciplina intelectual?

Começo por apresentar o que caracteriza a indisciplina intelectual. De acordo com Triviños (1987, p. 15), diversos aspectos, tais como, “a prática docente na sala de aula, as atividades de pesquisa, as publicações dos supostos orientadores do pensamento pedagógico etc. caracterizam-se reiteradamente [...] por sua indisciplina intelectual”, isto é, caracterizam-se pela “[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos”.

A ausência de coerência, a falta de unidade teórico-prática, o distanciamento da

[...] disciplina intelectual não só se manifesta por um obscuro ecleticismo, aparentemente consciente, e para alguns como uma concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica das idéias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 16).

Uma postura de indisciplina intelectual, explica Triviños (1987, p. 16), não permite diferenciar a natureza dos problemas e “[isso] significa que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos ‘problemas essenciais’ simples ‘questões secundárias’ e percamos nossos esforços inutilmente, atacando assuntos superficiais”.

O autor afirma, ainda, que a indisciplina intelectual abre margem para que o pesquisador permaneça em nível informativo, ao invés de formativo, dificultando sobremaneira a elaboração de conhecimentos novos, posto que a indisciplina não permite produção coerente ou com o devido aprofundamento, nem mesmo possibilita a percepção adequada da realidade. Isso se revela problemático se for adotado como base filosófica o materialismo histórico e dialético.

Na contramão está uma postura intelectual marcada pela disciplina, a qual é, de acordo com Triviños (1987), imprescindível para se qualificar o trabalho científico.

Tornou-me claro, ante essas colocações, que, para qualificar meu trabalho intelectual, distinguir a real natureza do problema que propus investigar em minha dissertação, precisaria alçar outro patamar de disciplina intelectual, patamar que só seria alcançado se desse um passo adiante em minha formação, em continuidade aos esforços anteriores. Um dos esforços que fiz, e continuo a fazer, em busca dessa

disciplina, refere-se ao exercício da leitura compreensiva, que se apresenta, ainda, como desafio para mim.

Para falar a respeito do que seja uma leitura compreensiva, tomo o texto de Severino (2002a), intitulado *Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos*. Em tal texto, este autor (SEVERINO, 2002a, p. 47) explica que “[...] os maiores obstáculos do estudo e da aprendizagem, em ciência e em filosofia, estão diretamente relacionados com a correspondente dificuldade que o estudante encontra na exata compreensão dos textos teóricos”, os quais requerem, na leitura, raciocínio mais rigoroso para que se acompanhe o seu encadeamento lógico. Os textos científicos, dado o seu caráter, requerem leitura compreensiva para que “[...] a mensagem possa ser compreendida com o devido proveito e para que a leitura se torne menos insípida” (SEVERINO, 2002a, p. 48).

Essas formulações, que constam no texto em referência, visam “[...] fornecer elementos para uma melhor abordagem de textos de natureza teórica, possibilitando uma leitura mais rica e mais proveitosa” (SEVERINO, 2002a, p. 49) e têm-me auxiliado na realização das leituras.

Em conformidade com o que aprendi no decorrer da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, para que eu me aproprie, de fato, de um dado conhecimento e, com base nessa apropriação, produza conhecimento novo, não posso falar do lugar comum. Para não falar deste, necessito, embora não tenha dado conta, ainda, atender a essa minha necessidade intelectual, estudar as bases filosóficas; os métodos na área de ciências humanas; a relação sujeito-objeto em seus aspectos gnosiológicos, epistemológicos, ontológicos; os pressupostos que sustentam a base materialista e idealista; e os métodos que são deles derivados. Tudo isso sem perder de vista a base filosófica com a qual me identifico.

Necessito de tal leque de conhecimentos porque, para apreender o meu objeto de investigação, não basta somente o meu pensamento. É preciso que me subsidie na produção científica existente, no conhecimento rigorosamente sistematizado, embasado filosoficamente, referendado por dada orientação teórica e metodológica.

Para eu produzir conhecimento novo, no entanto, não posso reproduzir, simplesmente, o que foi dito por outrem. Tenho que me apropriar de conhecimentos já objetivados para poder, assim, produzir nova objetivação, ou melhor, produzir outro conhecimento.

Não posso prescindir, para tanto, da contribuição da Filosofia. Ela tem, segundo Triviños (1987), um

papel a cumprir nisso, além de contribuir, também, no processo de constituição da disciplina intelectual. No tocante ao seu papel, vale destacar que ela deve ser “[...] instrumento de vida, de pensar e de trabalho, a serviço das necessidades e possibilidades do ser humano [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 16).

De acordo com os ensinamentos e discussões que tiveram lugar em sala de aula, a Filosofia é indispensável ao trabalho de pesquisa se me proponho a produzir conhecimento novo, isso porque o rigor, a qualidade, a relevância e a disciplina são sustentados pelo domínio que temos da base filosófica sobre a qual se desenvolve a dissertação.

A Filosofia, conforme Triviños (1987), é uma espécie de concepção do mundo, que não parte do lugar comum, mas explica, cientificamente, a natureza e a sociedade. Na realidade, ela estabelece leis de seu desenvolvimento (natureza e sociedade) e a maneira de conhecê-las.

De uma perspectiva materialista histórica e dialética, o conteúdo da Filosofia, segundo o autor, está vinculado às conquistas das Ciências, relacionadas à própria história social humana, logo, ele não é imutável e nem se encontra pronto. Pelo contrário, quanto mais avança o conhecimento científico, maiores são as possibilidades de avançar o conteúdo da Filosofia. Nesse sentido, ela explica, de modo científico, a realidade e as Ciências se embasam filosoficamente. Uma e outra, no entanto, não se confundem, permeiam-se.

O fato de os fenômenos e objetos do mundo estarem em constante transformação, se vistos da perspectiva histórica e dialética, torna possível aos homens um entendimento deles ao invés de respostas definitivas. Isso quer dizer que temos condições de explicá-los sempre em um esforço de aproximação, nunca de maneira acabada. De qualquer forma, tudo o que está posto na prática social é passível de investigação e compreensão.

Afanássiev, na obra *Fundamentos da filosofia* (AFANÁSSIEV, 1985), explica que a Filosofia estuda fenômenos materiais (objetivo) e intelectuais (ideais e espirituais) e tem como questão fundamental saber se a prioridade é da matéria sobre o espírito ou vice-versa, isto é, a matéria engendra a consciência ou a consciência engendra a matéria. Outro problema fundamental da Filosofia, segundo o autor, é saber se o mundo é cognoscível ou não.

Duas são as correntes básicas da Filosofia que se constituem mediante duas possíveis soluções ao problema da prioridade (matéria ou espírito) e da cognoscibilidade do mundo, são elas: o idealismo e o materialismo. Para a primeira corrente, constituída pelo idealismo subjetivo e objetivo, a consciência

existe antes da matéria, sendo ela a responsável pelo surgimento da segunda (a matéria) e a base de tudo que existe. Ideia contrária é defendida pela segunda corrente.

Se, por exemplo, tomo a base idealista para pensar meu objeto de estudo, o preconceito, afirmo que primeiro existe uma consciência preconceituosa e depois os preconceitos manifestos nas relações. O preconceito seria explicado como produto da consciência, ou melhor, as pessoas expressam ideias preconceituosas, ideias equivocadas e, ao conversarmos com elas, discutir, tentar conscientizá-las, colocar na letra da lei, o preconceito deixaria de existir. Empiricamente, é isso que se constata e, por isso, seria fácil deslizar para explicações idealistas na análise de meu objeto.

Considero fundamental ter clareza da base filosófica que fundamentará a minha dissertação, para não cometer equívocos teóricos, ou limitar minha análise ao imediato, ao óbvio. Isso é disciplina intelectual. É a base filosófica que pode me dar condições para partir do empírico (imediato) e, por meio da reflexão filosófica, chegar ao concreto e, desse modo, produzir conhecimento novo.

Na busca de conhecimento do meu objeto, preciso ter definido, conforme Saviani (1980), um problema e sobre ele refletir. Problema e reflexão são dois aspectos imprescindíveis à produção do conhecimento novo. A respeito do problema, Saviani (1980, p. 21) esclarece, no texto *A filosofia na formação do educador*, que uma dúvida, uma dificuldade, um obstáculo,

[...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema.

Na realidade, explica o autor, a essência do problema é a necessidade, mas não se trata de necessidade individual, descolada da prática social. Pelo contrário, ela é produção da existência humana e apresenta tanto um lado subjetivo quanto um lado objetivo. Nesse sentido, explicita Saviani (1980, p. 22), a necessidade

[...] só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la.

O autor acrescenta que “[...] o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma

situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (SAVIANI, 1980, p. 22).

Entendido o significado de problema, situei-me, ainda, em busca do significado de reflexão. Saviani (1980, p. 23) esclarece que tal palavra “[...] vem do verbo latino ‘reflectere’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau”. Mas não é só isso, porque “[...] é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real”. Refletir é, portanto, “[...] o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”. A reflexão é, nesse sentido, o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo e interroga a si.

Disciplina intelectual, leitura compreensiva, clareza do que seja problema, do que seja reflexão e conhecimento da base filosófica, em que acredito e adoto, são alguns dos desafios que aceito estudar profundamente frente ao desejo de sair da condição de aprendiz de pesquisador para tornar-me um pesquisador em Educação e produzir conhecimento novo. Para que eu possa alcançar essa condição, é fundamental a continuidade dos esforços e, também, das rupturas (SNYDERS, 1988).

### Do projeto de pesquisa

Expostos os aspectos que tiveram para mim maior impacto no decurso de minha formação para a investigação na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, volto-me para o projeto de pesquisa, ou melhor, para a questão de sua reformulação.

Primeiramente vale mencionar que o meu tema de investigação é o preconceito, ao qual venho me dedicando desde algum tempo.

Propus, no projeto de pesquisa, submetido à banca do processo seletivo do Mestrado em Educação, desenvolver um estudo bibliográfico e de campo a respeito da mediação pedagógica estabelecida entre o docente formador de professores e o discente do Curso de Pedagogia, relativo ao preconceito, com o objetivo de analisar o (des)habilitar de preconceitos, expressos nas práticas pedagógicas instituídas na escola e observados pelo acadêmico no momento de sua inserção escolar na disciplina de Prática de Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal proposta foi elaborada com base nos elementos teóricos de que eu tinha me apropriado antes do Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural e da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional. Todavia, com base em leituras

e reflexões realizadas durante a elaboração do trabalho monográfico e no estudo feito na disciplina e nas discussões desencadeadas em sala de aula, decidi, sob orientação, reformular o projeto de pesquisa.

A opção pela sua reformulação se deu porque ficou evidente para nós a inadequação do problema proposto no projeto. Para justificar essa inadequação, exponho a parte introdutória da proposta de pesquisa submetida à banca de seleção do Mestrado. Ainda que a mesma seja longa, considero importante sua exposição neste momento:

Um dos fenômenos produzido e disseminado historicamente na prática social dos homens é o preconceito que, na atualidade, tem adquirido uma diversidade de aspectos que se somam a outros recrudescentes. Constituído no bojo das relações sociais, tal fenômeno permeia os diversos segmentos da sociedade, entre eles, a escola, “lôcus” privilegiado no qual se desenvolve uma multiplicidade de práticas pedagógicas, as quais podem, ou não, oportunizar o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno em prol de sua humanização.

Se, de um lado, oportunizar esse desenvolvimento demanda do professor clareza teórico-prática do que realiza em sala de aula, bem como do por que realiza e para que o faz; de outro, fá-lo desviar desse objetivo quando é estabelecida uma prática pedagógica marcada por ações destituídas de intencionalidade explícita. Tal ausência de intencionalidade denota alienação, fenômeno compatível e intimamente relacionado com a produção e reprodução de preconceitos.

Acerca desses dois fenômenos, alienação e preconceito, vale destacar que se fazem presentes no entendimento e explicações do senso comum que é, muitas vezes, o conhecimento subsidiário das práticas pedagógicas instituídas na escola. Ao se respaldar no senso comum, sem ter acesso aos subsídios necessários à compreensão das dificuldades e desafios que perpassam a sala de aula como, por exemplo, o quadro de indisciplina que se cristaliza, ou a “corriqueira” displicência, alheamento dos alunos nas aulas, o professor naturaliza sua prática pedagógica e os problemas escolares (e sociais) vivenciados, adotando ações, como também explicações (inclusive sobre os conteúdos escolares, abordados de modo esvaziado ou simplificado), que tendem à permanência de arbitrariedades no interior de sua prática docente, inclua-se aí a (re)produção de preconceitos de diversas ordens.

Diante de tal quadro e considerando que o estabelecimento de práticas pedagógicas preconceituosas pode alijar os alunos da aprendizagem escolar, conforme apontam estudos realizados por Borniotto (2002) e Tessaro (2004), interessa-nos, diante da impossibilidade de compreender a totalidade das múltiplas interações constantes no trabalho docente, centrar a atenção em

um momento do processo de constituição da prática pedagógica do professor, isto é, no decurso de sua formação acadêmica, especificamente no curso da disciplina de Prática de Ensino – séries iniciais do Ensino Fundamental, momento privilegiado da articulação teoria-prática.

Respaldados nas teorizações de Snyders (2001, p. 320) acerca da aprendizagem pautada no movimento de continuidade-ruptura que, grosso modo, significa situar o aluno em continuidade com a sua própria prática, ao mesmo tempo em que, à luz de um esforço de ruptura, essa prática é desenraizada ao se “[...] revelar os complexos mecanismos do que se apresenta como imediato e pessoal”, não se sustentando mais na espontaneidade e, também, sensibilizados por circunstâncias vivenciadas no decorrer da formação em Pedagogia, levantamos a seguinte questão problematizadora para esta pesquisa: O professor de Prática de Ensino, que coloca seus alunos em contato com a instituição escolar, tem contribuído na formação de professores para (des)habilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica preconceituosa?

Uma hipótese que levantamos é de que no processo de formação inicial tanto é possível referendar um olhar naturalizado diante das práticas pedagógicas observadas no estágio, como há possibilidades de executar um ensino que contribua com uma formação intrinsecamente vinculada à realidade histórica atual, logo, em oposição à continuidade de um quadro permeado pelos fenômenos alienação e preconceito (VIEIRA, 2007, p. 1-2, grifo do autor).

Ainda que eu continue a concordar com as afirmações que realizei e com as questões que destaquei, percebo que a problematização do projeto não está adequadamente elaborada.

Essa percepção foi se estabelecendo, conforme já mencionei, à medida que elaborava o trabalho monográfico do curso de especialização, sobretudo ao fazer um primeiro estudo da obra de Agnes Heller (1972), intitulada *O cotidiano e a história* – especialmente de seu capítulo *Sobre os preconceitos* – e assistia às aulas da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional.

Esses contributos externos, conforme Snyders (2001), revelaram-me novos elementos que contribuíram para que eu redimensionasse a compreensão de meu objeto de pesquisa. A inadequação que percebo em relação ao problema levantado no projeto de pesquisa, qual seja, “o professor de Prática de Ensino, que coloca seus alunos em contato com a instituição escolar, tem contribuído na formação de professores para (des)habilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica preconceituosa?” (VIEIRA, 2007, p. 2), refere-se à seguinte questão: como investigar se o professor de prática de ensino tem contribuído para a desabilitação de preconceitos se, de acordo com Heller (1972), os



preconceitos que, em primeira instância, são falsos juízos que se cristalizam, conservam-se inabalados contra os argumentos da razão?

Conforme explicitado em Vieira (2007, p. 19-20), “os argumentos da razão não têm [...] o poder de eliminar, sozinhos, os preconceitos, haja vista estes terem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos vincular, de maneira sectária, a uma opinião, a uma convicção, a uma idéia”. Isso quer dizer que os argumentos da ciência não são garantia de desabilitação de preconceitos. Além disso, Vieira (2007, p. 19-20) explicita, com base em Heller, que a fé “[...] resiste ao pensamento e à experiência, bem como não se apóia no saber. Ao contrário, coloca-se em contradição a ele, tendo seu limite na intolerância emocional, que se liga à satisfação de necessidades do particular-individual”.

Acredito que, agora, por meio dos subsídios que recebi e de que me apropriei na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, tenho melhores instrumentos para propor outro problema para a minha dissertação. No presente momento, empenho-me em definir o rumo que darei à investigação.

## Conclusão

Ao rememorar a minha trajetória no interior dessa disciplina, busquei tomar consciência das principais questões que contribuíram, e certamente continuarão a contribuir, em meu processo de formação para a pesquisa e para ser pesquisador em Educação.

Se, em um primeiro momento, a elaboração do memorial significou atendimento a uma exigência da disciplina, já que ele foi escolhido como um dos instrumentos de avaliação da mesma, tal significado foi sendo redimensionado, porque foi compreendido e atribuído um sentido pessoal a ele, sobretudo com as mediações docentes realizadas no decorrer das aulas de Metodologia da Pesquisa Educacional. Essa atribuição de sentido não ocorreu, evidentemente, de modo linear e ascendente, e sim marcada por avanços, retrocessos, momentos de incompreensão, de sínteses.

Para finalizar, registro que o estudo que iniciei na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, com vistas à minha instrumentalização teórico-metodológica, tem contribuído para o redimensionamento de algumas compreensões e ao mesmo tempo tem suscitado em mim a necessidade de ampliar o meu conhecimento relativo aos instrumentos de pesquisa. Tal ampliação requer, certamente, estudo sistemático das bases filosóficas que fundamentam os métodos e as técnicas de pesquisa e o estabelecimento de outro patamar de disciplina intelectual, a qual pode me possibilitar maior coerência e rigor científico. Para tanto, avançar em direção a uma leitura compreensiva e disciplinada é, a meu ver, o primeiro passo e um

desafio que está posto por mim.

A ampliação e o redimensionamento do conhecimento necessário para a pesquisa são, pois, desafios que continuarei a enfrentar por toda a vida, enfrentamento que me exigirá empenho tanto na apropriação do conhecimento elaborado quanto na objetivação dele em minha produção científica. E isso tudo sem perder de vista que o conhecimento se dá em um movimento marcado por rupturas dentro de um processo de continuidade.

## Referências

- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. 2. ed. Moscovo: Progresso, 1985.
- BORNIOTTO, M. L. S. **A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?** 2002. 212f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 17-30.
- SEVERINO, A. J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 27-34.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, 2002b. p. 67-87.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.
- TESSARO, A. **Estigma e preconceito como expressões da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?** 2004. 152f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Questões preliminares básicas. In: TRIVIÑOS, A. N. S. (Ed.). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 15-29.
- VIEIRA, R. A. **Investigações sobre o preconceito constantes no banco de teses CAPES: presença da abordagem histórico-cultural nos resumos em Educação?** 2007. 70f. Monografia (Especialização)-Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

Received on April 9, 2009.

Accepted on November 25, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.