

POR UMA APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA MAIS SIGNIFICATIVA: REVISITANDO O PAPEL DA METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antonio Joaquim Severino¹

RESUMO

O objetivo deste ensaio é evidenciar a relevância do papel da metodologia do trabalho científico na aprendizagem universitária. A argumentação desenvolvida parte da premissa de que *só se assegura* qualidade do aprendizado no ensino superior se ocorrer a *apropriação*, pelo estudante, de conteúdos teóricos e de habilidades práticas concernentes ao exercício da profissão que escolheu e defende que para cumprir bem essa finalidade, se fazem necessárias três grandes pressupostos: a clara consciência do significado social do conhecimento, da ciência, da educação em geral e de sua profissão, em particular; em segundo lugar, o preciso entendimento do caráter construtivo do processo do conhecimento e, por último, o domínio de uma metodologia da pesquisa científica em seu campo específico de formação. Mas para adquirir essas três condições, o estudante tem de dominar previamente uma série de estratégias que se pode agregar sob a designação de uma metodologia do trabalho acadêmico, posturas e práticas de estudo que viabilizam uma apropriação adequada das ferramentas necessárias para um conhecimento fecundo. É o que este texto pretende destacar.

Palavras-chave: Ensino Superior. Metodologia científica. Pesquisa. Epistemologia.

INTRODUÇÃO

Tem-se hoje uma avaliação crítica bem generalizada, claramente expressa não só nos meios acadêmicos, mas também nas diversas fontes de comunicação social, que o ensino superior em nosso contexto brasileiro não tem tido resultados significativos, em termos de qualidade, como era de se esperar. Daí as críticas formuladas a esse nível de ensino e a explicitação das fragilidades da aprendizagem alcançada pelos graduandos em praticamente todas as

¹ Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Doutor em Filosofia (PUC/SP). <https://orcid.org/0000-0002-7922-9021>

áreas, darem destaque para o impacto dessa situação no exercício das diferentes profissões e seus decorrentes prejuízos para a vida da sociedade. (RODRIGUES, 2018; MAIA, 2008; BALBACHEVSKY, 1998; DEMO, 2005; OLIVEIRA, VALENÇA, 2015; SAMPAIO, 2013). São igualmente numerosas as pesquisas feitas, particularmente no âmbito dos trabalhos de pós-graduação da área educacional, sobre o desempenho do ensino e da aprendizagem na educação nacional, apontando suas fragilidades. E muitas explicações apresentadas, com as devidas fundamentações, atribuem essa situação a causas extramuros da universidade, referindo-se às carências infra-estruturais, às políticas nada orgânicas desenvolvidas pelo próprio sistema de ensino do país. Mas, mesmo quando se elencam causas intramuros, criticando-se os currículos, os procedimentos didático-pedagógicos, nem sempre se explicitam a causa que me parece a nuclear: a maneira equivocada com que nossa tradição de ensino lida com o próprio conhecimento. (CASTANHO, 2005; BRIGHENTI / DIAVATTI / SOUZA, 2015; COSTA/ SILVA, 2016).

Com efeito, nossa tradição nacional de ensino, herdeira da influência da pedagogia jesuítica, construiu-se pautada na modalidade da prédica religiosa do cristianismo, na qual sempre prevaleceu a transmissão oral dos conteúdos da doutrina da Igreja, a serem aceitos pela fé. Só que agora, no caso do educação leiga, não se visa transmitir esses conteúdos doutrinários, mas os conteúdos científicos e as habilidades técnicas já comprovadas e consolidadas na esfera acadêmica, obtidos sob a inspiração positivista e que devem ser acolhidos com base na argumentação racional. Mas em que pese essa influência renovadora dessa inspiração, o ensino continua sendo concebido e praticado como transmissão de produtos já disponíveis e acumulados no acervo cultural de cada área. Proceda-se como se conhecer fosse simplesmente se apropriar desses conteúdos já prontos, como peças que se apanham nas prateleiras de um almoxarifado. Do mesmo modo, o aprender é identificado com essa apropriação objetiva de informações, como se não houvesse nenhuma relação entre esse proceder e o processo pelo qual se chegou a essas informações. Os conteúdos são então vistos como produtos resultantes de um processo do qual o aprendiz não participou e nem precisaria refazê-lo.

Parece-me situar aí a raiz do problema da precariedade do aprendizado universitário. Ele é tratado como se fosse um simples acumular de informações objetivas. Essa visão equivocada da teoria e

da prática do conhecimento parece derivar da concepção segundo a qual o processo cognitivo se daria mediante a representação mental, que seria como que uma fotografia dos dados da realidade que se pretende conhecer. Os nossos conceitos seriam meras reproduções simbólicas mecanicamente produzidas em nossa mente a partir da transmissão dos dados pelos nossos sentidos orgânicos.

Certamente reside aí o grande equívoco epistemológico. Não é assim, mediante um processo de simples representação que se constitui o nosso conhecimento. Ao contrário, ele só se dá mediante um complexo processo de construção de sentido. Essa misteriosa experiência que é o conhecimento humano, essa atividade epistemológica, decorre de um processo de transformação e reelaboração dos dados de nossa experiência sensível do mundo. Percepções sensíveis e intuições mentais fornecem os dados provindos da realidade objetiva, de acordo com as leis biológicas e mentais, mas esses dados passam por profunda reelaboração na esfera de nossa subjetividade.

Essa *démarche* epistêmica pode se expressar então pela afirmação de que conhecer é como que reconstruir, por via da simbolização, o objeto dado em nossa experiência concreta. Mas o assim chamado processo de abstração, que viabiliza essa passagem de uma vivência concreta para uma imagem abstrata, não é, como já dito, uma reprodução fotográfica, um raio X: ao contrário, ocorre aí uma autêntica reconstrução do objeto. Por sua vez, essa reconstrução se dá mediante uma decomposição do objeto em todos os seus elementos constitutivos. Uma vez todos eles considerados em sua particularidade, mediante uma atividade mental de análise, eles são novamente reagrupados, mediante uma atividade mental de síntese. Sem dúvida, o resultado dessas operações mentais se dá como uma representação simbólica. Mas o importante é ter em conta que essa representação é um ponto de chegada, resultante da elaboração mental de cunho simbólico, e não um ponto de partida ou um registro mecanicamente feito. Para analisar o objeto, decompô-lo em seus elementos constitutivos, é preciso como que “manejá-lo” diretamente: é o que fazemos pela pesquisa: abordagem direta e concreta do objeto em sua condição objetiva, fenomênica, no caso dos objetos da realidade empírica do mundo natural. É assim que o objeto se torna um fenômeno, é assim que pode ser abordado pela pesquisa, etapa inicial do processo cognitivo.

Mas quando consideramos o aprender, objetivo da aprendizagem, nos damos conta de que aprender é conhecer, ou seja, é vivenciar a experiência do conhecimento de objetos. Mas se conhecer é o processo de reconstrução do objeto, que se dá mediante um ato de pesquisa, e se aprender é praticar um ato de conhecimento, deve se concluir que aprender só pode se dar mediante um processo de pesquisa. É por isso que se insiste que aprender é praticar um processo e não se apropriar de um produto pronto. Daí o equívoco da pedagogia quando se limita a repassar produtos já prontos, representações, informações, já arquivadas, sem levar o aprendiz a refazer a experiência da produção desse produto.

O CONHECIMENTO COMO (RE)CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Mas o que vem a ser a construtividade do conhecimento? Afirmar que o conhecimento, como atividade subjetiva vivenciada pelas pessoas, é um processo de (re)construção dos objetos conhecidos, é sustentar que os conteúdos mentais, os conceitos, ao contrário do que pretende uma arraigada tradição, não são meras representações abstratas das coisas e fenômenos apreendidos pelos sentidos. Na verdade, esses conteúdos não são "apreendidos", "abstraidos", "fotografados": eles são literalmente construídos, frutos de uma complexa elaboração e reelaboração dos dados fornecidos pela experiência, em geral.²

A teoria da representação tem raízes arcaicas na filosofia platônica, de acordo com a qual, quando conhecemos, apenas nos lembramos de uma ideia, previamente já conhecida pelas nossas almas, antes mesmo de nosso nascimento. Por isso mesmo, o processo do conhecimento reduz-se a um ato de contemplação, passivamente efetivado. Daí a metáfora hegemônica na cultura ocidental, quando se trata de descrever o conhecimento: ele é sempre comparado à visão sob a luz, de acordo com a qual bastaria o objeto a ser visto se encontrasse em ambiente iluminado. Acontece que, a rigor, não "vemos" o objeto, mas o construímos, o elaboramos, o

2 Esse sofisticado processamento de dados pela subjetividade é o objeto de estudo da Epistemologia ou Teoria do Conhecimento, domínio da Filosofia que trata do conhecimento, em geral. Trata-se de um dos mais difíceis desafios da Filosofia, do que decorre uma intensa e extensa discussão no seu âmbito. Não cabe adentrar aqui esse campo. Os interessados poderão abordar esse debate nos textos de História da Filosofia bem como nos estudos especializados de Epistemologia. (JAPIASSU, 1977; OLIVA, 1990; HESSEN, 1970)

processamos.

A teoria da abstração, proposta por Aristóteles já com fim de refutar a exacerbada teoria representativista de Platão, avança, mas não se livra integralmente da referência à representação! Na verdade, a teoria da abstração já supõe uma intervenção do sujeito, mas esta se limita a depurar os dados empíricos de sua concretude singular.

Desse modo, do balanço da epistemologia moderna, instauradora da ciência como nova instância hegemônica em termos de conhecimento, conclui-se que a fenomenalidade do real, a experimentalidade do método para sua abordagem, a objetividade operativa dos procedimentos técnicos utilizados, não eliminam, de maneira alguma, a imprescindível intervenção ativa do sujeito na elaboração do conhecimento. E essa intervenção subjetiva não se dá apenas como um processo simples de registro mecânico das impressões sensíveis ou da aplicação de formas *a priori*, mas mediante um processo de construção de significações, um autêntico processamento do qual a representação é apenas o resultado simbólico final.

Por isso, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto. (Re)construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo ou intuí-lo em sua essência, nem o representar abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita com os dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza concretamente.

Destes pressupostos decorre que a postura investigativa precisa ser o elemento nuclear da atividade de construção do conhecimento. Por isso, a docência e a aprendizagem encontram sua consistência na prática da pesquisa. O professor precisa dela para que seu ensino seja eficaz; o aluno precisa dela para aprender significativamente. Por sua vez, a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora fundamental da pedagogia universitária, insistindo em que a docência

e a aprendizagem só se realizam de forma significativa se forem efetivadas por um sistemático e contínuo procedimento investigativo. Tarefa que só pode ser adequadamente executada graças à ferramenta do conhecimento. Mas esse conhecimento só é fecundo quando é praticado mediante um processo de construção epistêmica. Desse modo, na Universidade, ensino, pesquisa e extensão se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se manter e seguir uma equação básica: educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa (re)construir o objeto; mas (re)construir o objeto significa pesquisar.

No entanto, cabe esclarecer, incisivamente, que tanto no caso do aprendiz como no caso do professor, não está em pauta sua transformação em pesquisadores especializados, como o devem ser os integrantes de um Instituto de Pesquisa. A Universidade não deve se identificar, univocamente, com uma entidade especializada em pesquisa, já que sua razão de ser fundamental é de natureza prioritariamente pedagógica, pois antes de mais nada, ela é lugar de ensino. Mas, as suas tarefas de ensino, bem como as de extensão, devem ser praticadas com base numa postura epistêmica de pesquisa, de construção de conhecimento. Todas as atividades pertinentes ao processo pedagógico de ensino ou ao processo extensionista de prestação de serviços à comunidade, devem lastrear-se no processo epistêmico de cunho investigativo.

Assim, o envolvimento de professores e alunos com a prática sistematizada da pesquisa ao longo do processo da formação decorre de uma dupla dimensão do conhecimento humano: uma, intrínseca, relacionada à sua natureza epistêmica, sua construtividade. ou seja, ele é sempre construção do objeto, e não sua mera representação; outra, extrínseca ao processo epistêmico em si, a sua historicidade, ou seja, o conhecimento é sempre uma atividade histórica, sua condição que compartilha com todas as demais atividades humanas.

Isto posto, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo pois além do ato de conhecer ser sempre um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são decorrências de processos de produção dos mesmos, --- processos que precisam ser continuamente refeitos, sob pena de não ocorrer apropriação ---, o

conhecimento é, ainda, uma atividade histórica, encontrando-se em contínuo devir, em permanente transformação. Por isso, o mínimo que se exige de um professor e de um aluno é que eles acompanhem o desenvolvimento do saber de sua área.

Para continuar lidando com o conhecimento, na atualidade, é preciso ter presente essa sua historicidade. Ele é produzido ao longo da temporalidade histórica, mediante uma práxis coletiva, resultando sempre de múltiplas contribuições. Como resultado desse processo de construção de objetos, não é um conjunto de produtos a que se iria chegando e que se poderia acumular, guardar e disponibilizar quando necessário. O conhecimento é um processo histórico quando considerado sob o ponto de vista de sua manifestação e objetivação culturais, ele resulta de trabalho conduzido, ao longo da temporalidade por um sujeito coletivo. Sujeito coletivo é entendido como o conjunto das pessoas, grupos e entidades que desenvolvem atividades de conhecimento, tanto num sentido geral, como no sentido estrito, especializado.

Historicidade não é sinônimo de evolução, desenvolvimento, progresso, movimento, transformação como processos gerais da dinâmica existencial. Historicidade não implica necessariamente o aprimoramento dos seres humanos nem é regida por leis determinísticas, sejam elas metafísicas ou científicas. Ela é marcada por uma total contingência. Mas é característica envolvente de nossa existência e de todas as práticas mediadoras dessa existência. Tudo que nós fazemos, nós o fazemos articulando os produtos já acumulados pela cultura ao longo da temporalidade pelas sociedades em que os sujeitos se agregam. E é através de sua prática simbolizadora que os homens vão descobrindo novos nexos entre os dados da experiência e assim produzindo conhecimento novo. É bem o caso da produção científica.³

Historicidade articula-se intrinsecamente com a praxidade do agir humano. Com efeito, o conhecimento, como todas as demais atividades humanas, se dá mediante uma atividade prática. Apesar da íntima vinculação de seu processo com o que denominamos de teoria, estamos diante do que pode ser considerado, com toda legitimidade, uma prática teórica. Trata-se de uma prática subjetiva,

3 A ciência não é histórica só porque passa por mudanças, decorrentes das revoluções paradigmáticas (Kuhn, 1962), mas também porque a nossa aproximação do real vai se dando paulatinamente ao longo da temporalidade, além de acompanhando as próprias transformações do real, pois tudo está em movimento.

mas sempre de uma prática. Conhecer, exercer a subjetividade, é processo eminentemente prático, uma prática simbolizadora

Fala-se de *prática* quando se trata do processo e do produto das atividades humanas, o processo e os resultados do agir concreto e histórico dos homens, em sua maior amplitude e complexidade, sem diferenciações especificadoras. O conceito geral de *ação*, por sua vez, denota o processo comum da expressão humana em seu sentido mais genérico. A prática expressa sempre um *fazer*, um produzir resultados no plano da objetividade, enquanto a teoria só expressaria um saber, uma representação ideal. Mas a própria atividade de teorização precisa ser entendida como um processo prático.

A prática humana, a *práxis*, é eminentemente uma prática coletiva, realizada coletivamente por todos os sujeitos, pois ela não pode realizar-se sem os subsídios disponibilizados pela cultura acumulada, tecido tramado por todos os homens, ao longo da história da espécie. A cultura nos une a todos, tornando-nos solidários de toda a produção, em cada uma das novas etapas de seu avanço.

A PESQUISA COMO REFERÊNCIA DA ATIVIDADE UNIVERSITÁRIA.

É consenso e até mesmo definição legal que cabe à universidade uma tríplice função: o ensino, a pesquisa e a extensão. Cada um dos ângulos desse triângulo exerce um papel próprio, identificável, mas cada um dependendo do outro para ganhar consistência e fecundidade. A Universidade precisa intrinsecamente da pesquisa, não só para os fins específicos da própria investigação (gerar conhecimento novo), mas também para desenvolver o ensino e a extensão. O ensino tem por finalidade dar uma iniciação ao conhecimento científico, assegurar uma formação profissional e inserção na vida social. Para ter alguma eficácia sobre as práticas humanas que constroem e reconstroem a sociedade, o conhecimento precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Não pode ficar arquivado. Daí transformar-se em conteúdo de ensino. Por sua vez, a extensão visa levar à comunidade benefícios decorrentes da produção sistemática do conhecimento. Pela extensão, ocorre uma devolução direta dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao fazer isso, a Universidade insere o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do

docente pesquisador. Quando não ligada à pesquisa, a extensão torna-se mero assistencialismo, o que não cabe à Universidade fazer. Mas também o ensino precisa da pesquisa, dada a íntima e necessária ligação dos processos de ensino/aprendizagem com o processo de construção do conhecimento. A equação básica, como já visto antes, é que ensinar e aprender é conhecer; conhecer é construir o objeto do conhecimento; construir o objeto do conhecimento é pesquisar⁴.

É bom reiterar que conhecer cientificamente, (re)construindo o objeto, é conhecer a partir das fontes, onde se encontra o objeto, sejam elas primárias ou secundárias. Construir o conhecimento é obtê-lo mediante um processo epistêmico que leva o sujeito à apropriação de nexos e sentidos que são como que extraídos de suas próprias fontes; sendo o conhecimento científico a articulação de elementos lógicos com dados da realidade empírica, impõe-se vivenciar essa articulação pessoalmente, experienciando a explicitação do sentido explicativo. Para tanto, é preciso ir às fontes, ainda que estas sejam indiretas, mas que valem na medida exata em que nos subsidia na reconstituição dos caminhos trilhados por outro pesquisador. As fontes secundárias se legitimam na medida em que nos conduzem às fontes primárias. (SEVERINO, 1998; 2004, 2016)

Ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der, pois, como processo de pesquisa. Daí a relevância das modalidades de trabalhos escolares como os de Iniciação Científica. (CALAZANS, 1999; PACHANE, 2004). Esses procedimentos de iniciação à pesquisa, forma privilegiada de aprendizagem, no contexto da formação graduada, são os mais adequados para se instaurar o ensino e a aprendizagem de forma efetivamente significativa, já que ocorrem mediante o processo de construção do conhecimento.

Cabe também ressaltar a relevância e validade da exigência dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os TCC, na medida em que, apesar de suas limitações, já representam uma forma de os alunos se envolverem nos procedimentos concretos da pesquisa científica.

⁴ Desse modo, a pesquisa acaba assumindo uma tríplice dimensão. De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem, da qual é mediação fundamental e imprescindível. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. É a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência.

Além de eventual contribuição de seus conteúdos, esses trabalhos serão válidos exercícios da prática da pesquisa, muito relevantes para a formação inicial de pesquisadores.

E finalmente cabe uma lembrança da grande significação que assumiu e vem mantendo entre nós a já consolidada experiência dos cursos de pós-graduação, verdadeiros espaços de formação de novos pesquisadores bem como de profissionais da docência, exatamente pela centralidade que neles ocupa a prática da pesquisa. Essa qualificação se dá exatamente pela experiência de construção de conhecimento que aí ele adquire, mediante o exercício que representa a pesquisa a ser desenvolvida com vistas ao preparo de uma dissertação ou de uma tese.

Quanto aos conteúdos, o que está em pauta é uma concepção de ensino e de aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Consequentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias diretamente vinculadas a procedimentos didático-pedagógicos aptos a mobilizarem experiências práticas para essa aprendizagem. Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, todas as disciplinas do curso devem se articular, viabilizando envolvimento de todos os docentes. É necessária uma atitude coletiva convergente em termos de exigência de padrão de qualidade da atividade acadêmica.

ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA

Concebendo-se assim o processo de ensino e aprendizagem como experiência de construção/reconstrução do conhecimento, suas estratégias implicam um planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, no espaço universitário, adequado para assegurar maior fecundidade a essa experiência.

Primeiramente, é preciso garantir uma *justificativa político-educacional* do próprio processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de levar o aluno a ser dar conta de que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. A habilidade em lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos. Por isso mesmo, todos os currículos universitários precisam

contar com componentes, certamente de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social (SEVERINO, 2011).

Em seguida, é preciso assegurar igualmente uma *fundamentação epistemológica*, -- como já argumentado anteriormente --- ou seja, garantir ao aprendiz o domínio dos pressupostos lógico-epistêmicos do próprio processo de construção do conhecimento, consolidando-se a convicção quanto ao caráter construtivo desse processo, superando-se todas as outras crenças epistemológicas arraigadas em nossa tradição filosófica e cultural, de cunho representacionista, intuicionista etc. É pré-requisito imprescindível para que nos tornemos construtores de conhecimento a explicitação dos processos básicos que emergem na relação sujeito/objeto quando da atividade cognoscitiva. De nada valerá ensinar ou aprender métodos e técnicas se não se tem presente a significação epistêmica do processo investigativo.

Uma terceira ferramenta se faz necessária: os estudantes universitários precisam dispor de uma *metodologia técnico-científica* para o trabalho investigativo específico de cada área. Com efeito, essa etapa não deve ser identificada ou confundida com a metodologia do trabalho científico, pois ela trata dos meios de investigação aplicada em cada campo de conhecimento. É a área coberta por disciplinas tradicionalmente designada como *Métodos e Técnicas de Pesquisa* ou equivalentes.

Mas essas grandes referências fundamentais não exercerão sua fecundidade formativa se sua apropriação não se der mediante uma prática operativa, de natureza didática, que se pode designar como *metodologia do trabalho científico*, que se reporta a posturas e atitudes que o estudante precisa assimilar e desenvolver para viabilizar uma aprendizagem, epistemologicamente alicerçada e filosoficamente justificada. Trata-se de uma estratégia geral de interesse de todos os estudantes, seja qual for a área de sua formação. É desta estratégia, de seus fundamentos e táticas, que trata o presente ensaio, que visa resgatar sua relevância e seu lugar na vida acadêmica.⁵

5 E foi também essa a perspectiva que adotei no meu livro *Metodologia do trabalho científico*, (SEVERINO, 2016), concebido e publicado com a finalidade de fornecer subsídios aos estudantes universitários para uma organização e condução de sua vida acadêmica. Além de tratar do sentido da formação universitária, dos fundamentos epistemológicos e dos procedimentos metodológicos, o livro traz orientações gerais para o estudo acadêmico,

Desse modo, podemos concluir que a iniciação à prática científica na universidade exige mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma metodologia técnica aplicada e uma estratégia didático-metodológica.

MEDIAÇÕES TÁTICAS....

Mas essa estratégia geral do ensino pressupõe, por sua vez, algumas táticas para se garantir sua eficácia. A primeira delas é que a intervenção desses elementos epistemico-metodológicos se dê ao longo do tempo histórico da formação geral do aluno. A experiência mostra que de pouco adianta concentrar essa intervenção num único momento desse processo formativo e num único componente curricular. Isso tem a ver com o fato de que a formação humana é também um processo histórico, em que um estágio prático alcançado serve de base para se alcançar o próximo, não se queimando etapas. Sem dúvida, vai ocorrendo uma acumulação, mas sempre envolvendo uma criatividade transformadora. Por isso, em todos os tempos e espaços do processo pedagógico, essas preocupações precisam ser levantadas e dinamizadas.

A segunda é que, em sendo o conhecimento uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática. Só se aprende fazendo, pode-se afirmar, parafraseando-se Dewey. No caso, isso quer dizer que não basta dar aulas expositivas autocentradas sobre os diferentes tópicos do conteúdo das várias abordagens. Também não basta apenas “assistir” as aulas, como meros ouvintes de uma exposição, para se aprender seu conteúdo, não é suficiente reter uma informação. Portanto, impõe-se aprender pesquisando. As práticas investigativas devem estar presentes em todas as aulas, de todas as disciplinas, toda nossa pedagogia precisando adotar práticas didático-pedagógicas de efetivo exercício de pesquisa

Além disso, esse processo formativo, assim concebido, deve ser desenvolvido de maneira efetivamente integrada e convergente, ou seja, todos os professores do curso do aluno, os docentes das disciplinas de conteúdo, e não só os professores das disciplinas

com destaque para a prática da leitura analítica dos textos, para a redação técnica dos trabalhos acadêmicos

instrumentais, precisam cobrar o desempenho dos alunos em suas tarefas didáticas, coerente com essas exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Portanto, o assunto precisa ser discutido, planejado, executado e avaliado por toda a equipe dos docentes de cada curso.

A aquisição, por parte dos estudantes universitários, de uma postura investigativa não se dá espontaneamente por osmose, nem artificialmente por um receituário técnico, mecanicamente incorporado. De acordo com as premissas anteriormente colocadas, a aprendizagem universitária tem muito mais a ver com a incorporação de um processo epistêmico do que com a apropriação de produtos culturais, em grande quantidade.

O que é exigido, então, como mediações necessárias são componentes curriculares, com configuração teórica e com desenvolvimento prático, que subsidiem o aluno nesse processo. O ensino/aprendizagem do processo de construção do conhecimento pressupõe, pois, um complexo investimento.

Para lidar com o conhecimento científico, o pesquisador precisa apoiar-se em supostos epistemológicos, praticar metodologias específicas e aplicar técnicas operacionais pertinentes. Esse conjunto de posturas e práticas constitui o pesquisar. Portanto, para ensinar e aprender ciência, é preciso pesquisar.

Pesquisar assume então o sentido de conhecer como processo de construção do objeto, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos, a partir das fontes primárias do próprio objeto. Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese.

Não pode haver ensino superior sem pesquisa. Por isso, a universidade precisa ser vista como lugar também de pesquisa, pois sem ela, o ensino não será fecundo. É a pesquisa que, impregnando os processos de ensino, contribuirá significativamente para tirar o ensino superior de sua atual irrelevância para a sociedade brasileira. "O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem" (SEVERINO, 2016. p. 275) .

CONCLUSÃO

Nunca é demais lembrar que os subsídios fornecidos por uma bem organizada proposta de estratégias do trabalho acadêmico não devem ser vistos e praticados como um receituário de fórmulas técnicas de proceder. O que se tem em vista é a boa organização da prática acadêmica, com vistas a assegurar uma disciplina intelectual que seja guia fecunda da vida científica que se quer alcançar. Busca insistente de adequadas posturas intelectuais, numa vida de estudos organizada e bem conduzida. Um condução metódica de uma prática viva e atuante da ciência, responsável que é por aquela capacitação qualificada para as etapas posteriores da vida do estudante, seja na continuidade de seus estudos seja no futuro exercício de suas atividades profissionais.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, E. . Pesquisa, iniciação científica e produção institucionalizada: perspectivas para os estabelecimentos não universitários privados do Brasil. *Estudos (Goiânia)* , Brasília, v. 16, n.23, p. 43-50, 1998.
- BRIGHENTI, J; BIAVATTI, V, T; SOUZA, T, R, de. Metodologia de EnsinoAprendizagem: uma abordagem sobre a percepção do aluno. *Revista GUAÍ*, Florianópolis, V.8, n.3, p.281-304. 2015.
- CALAZANS, Julienta (org.) *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CASTANHO, E. M. Sérgio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P.; (Org.). *Curriculo e avaliação na educação superior*. 1 ed. Araraquara: JM Editora Ltda, 2005, v. 1, p. 79-96.
- COSTA, L, R, da, S; SILVA, M, A, A, da. *Dificuldades vivenciadas na elaboração de artigos científicos: percepção de discente do curso de licenciatura em matemática da UFPE – CAA*. III CONEDU. Congresso Nacional de Educação. João Pessoa, PB. 2016.
- DEMO, P. Saber pensar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Guia da Escola Cidadão v.6).
- FREITAS, T, C, S. *A percepção dos discentes sobre dificuldades na produção do trabalho acadêmico*. IX APENDSUL Seminário de pesquisa em educação de região Sul. 2012 FVRB.
- HESSSEN, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra, Armênio Amádio Editor, 1970.
- JAPIASSU, H. F. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3. ed. Rio, Francisco Alves, 1977.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- MAIA, R, T. A Importância da disciplina de Metodologia Científica no desenvolvimento de produção acadêmica de qualidade no nível superior. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar (DCS/VEM)*. Nº 14 dez 07/jan./fev./mar 2008.

Por uma aprendizagem universitária mais... - Antonio Joaquim Severino

OLIVA, Alberto (org.) *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas, Papirus, 1990.

OLIVEIRA, T. A. B; VALENÇA, K. F. P. A importância da metodologia científica para o ensino e aprendizagem no ensino superior. In: Seminário internacional sobre formação docente, 5., 2015, Paraná. *Anais[...]*. Paraná: PUCPR, 2015. p 01-11. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17807_10482.pdf. Acesso em: 10/11/2022.

PACHANE, Graziela G. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Caxambu:Anped, 2004.

RODRIGUES, Francisco W. A.; RAMOS, Aretuza B.B. *Metodologia científica: análise e reflexão sobre a percepção dos graduandos*. V Congresso Internacional das Licenciaturas. COINTER, PDVL, 2018. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais/METODOLOGIA-CIENT%3%8DFICA-AN%3%81LISE-E-REFLEX%3%83O-SOBRE-A-PERCEP%3%87%3%83O-DOS-GRADUANDOS.pdf>. Acesso em 10/11/2022.

SAMPAIO, T, C, de, A, S. A importância da Metodologia da pesquisa para produção de conhecimento científico nos cursos de pós-graduação. *Revista do Programa de Pós Graduação em Direito*, Universidade Federal da Bahia n. 25, 2013.

SEVERINO, Antônio J. A produção do conhecimento na universidade: ensino, pesquisa e extensão.. *Educação & linguagem*, São Bernardo do Campo-SP, v. 7, n. 10, p. 15-41, 2004.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia na formação profissional*. São Paulo: Cartago Editorial, 2011.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antônio J. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*. Fundação UNI/Botucatu, Unesp. 2(3): 11-20. ago 1998.

Submetido em agosto de 2022

Aceito em agosto de 2022

Publicado em dezembro de 2022

