



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**IMPRESCINDIBILIDADE DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS  
NO ENSINAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR**

Delano Carneiro de Almeida

Lajeado/RS, novembro de 2021

Delano Carneiro de Almeida

**IMPRESINDIBILIDADE DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS  
NO ENSINAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de Pesquisa em Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado/RS, novembro de 2021

Delano Carneiro de Almeida

## **IMPRESINDIBILIDADE DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NO ENSINAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR**

A Banca Examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de Pesquisa em Ciência, Sociedade e Ensino.

Prof. Dr. Rogério José Schuck – orientador  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira  
Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI

Lajeado/RS, 30 de novembro de 2021

*“Amanhã vou ser feliz!  
É caminhando que se faz o caminho.”  
 (“Brincando com a vida”, Belchior, 1978).*

## AGRADECIMENTOS



*“Gratidão é privilégio de quem vê  
A vida com o coração.”*

*(“Gratidão”, Rafa Gomes e Padre Reginaldo Manzotti, 2019).*

Ao Deus da Vida, por segurar firmemente minhas mãos, e nas muitas vezes que tentei escapar, conduziu-me outra vez, com carinho paternal, para o caminho. Procurei “compreender para ser compreendido”, como afirma meu santo protetor Francisco de Assis.

Aos meus pais Francisco (Mazinho) e Araci Carneiro, que, mesmo sem estudos formais, tiveram dedicação, coragem e ousadia de sempre proteger-me à luz do mundo, mostrando o acre-doce da arte do viver.

À minha irmã Anely, pelo carinho, escuta e divisões de angústia e estresse durante o palmilhar desta jornada.

Ao meu avô Sebastião, por ser exemplo de homem íntegro, justo e simples, de estatura e graça. Como diz Zé Ramalho na música Avôhai: “o meu velho e invisível, Avôhai! O meu velho e indivisível Avôhai! Avô e Pai!”.

Aos demais familiares e meus amigos-irmãos que me acompanharam nos passos firmes desta trajetória, sempre apontando para a luz cintilante, oferecendo força e coragem para continuar. Vocês se consumiram comigo como vela no candeeiro que irradia luz em meio à escuridão.

Aos Docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGE) da Univates, pelos ensinamentos, saberes, partilhas, dedicação e afeto. Cordialmente, agradeço ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Rogério José Schuck, que com dedicação, esmero e zelo me conduziu neste processo de orientação.

Aos membros das Bancas Avaliadoras (Qualificação e Dissertação), por dedicarem seu tempo na leitura desta pesquisa e pelas contribuições para o aprimoramento do material.

Aos alunos do PPG Ensino, presentes que tive a felicidade de ganhar no Mestrado, por tornarem este caminho mais suave. Em especial, aos meus irmãos da “Casa de Lajeado”, Francisco Jucivânio (prof. Ju) e Solano da Silva (prof. Sol), para que possamos ainda brindar com muitas sangrias pelos louros da vida.

Aos professores que aceitaram participar das entrevistas desta pesquisa, que partilharam comigo sobre a imprescindibilidade dos pressupostos no ensinar pela pesquisa no ensino superior, obrigado por me permitirem conhecer um pouco mais de vocês.

À Faculdade Princesa do Oeste (FPO), cordialmente às suas Mantenedoras Maria da Piedade Burgos, Karoline Burgos e Maria do Carmo (Cacá), por me incentivarem a chegar aqui. Não como chegada, mas como partida.

Por fim, ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 – por ser agraciado por uma bolsa de estudos e financiar minha pesquisa.

## HOMENAGENS PÓSTUMAS



*“A morte não é nada.  
Eu somente passei para o outro lado do caminho.  
Eu sou eu, vocês são vocês.  
O que eu era para vocês, eu continuarei sendo.  
Me deem o nome que vocês sempre me deram, falem comigo como vocês sempre fizeram.”*

*Santo Agostinho (353-430)*

*Manoel Peixoto de Almeida  
Leonor Peixoto de Almeida  
Avós paternos*

*Ana Carneiro Portela  
Avó materna*

*Todas as vítimas da Covid-19 no Brasil nos anos de 2020 e 2021.*

Dedico esta dissertação ao nordestino, gente da gente,  
Professor Paulo Freire, cujo centenário  
de nascimento celebramos neste ano de 2021.  
A Freire, nosso reconhecimento e gratidão  
por seus legados à Educação e ao Povo brasileiro.

*“Ensinar não é transferir conhecimento.  
Mas criar as possibilidades para a sua  
produção ou a sua construção.”  
(FREIRE, 2002, p. 25).*

## RESUMO

A ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem dos pressupostos filosóficos por meio do ensinar pela pesquisa estão dentro do processo crítico, reflexivo e transformador do ser humano. Por isso, a dissertação objetiva examinar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior, tendo como *lócus* da pesquisa uma Instituição de Ensino Superior privada no Estado do Ceará que oferta os Cursos de Graduação em Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social. Objetiva também: I) investigar os pressupostos filosóficos presentes em atividades de ensino pela pesquisa; II) identificar se os pressupostos filosóficos como princípio de autonomia do pensar e investigar e o ensino pela pesquisa estão presentes como metodologia inquietante e participativa e, III) analisar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos para a (re)construção do conhecimento no ensino superior, de acordo com as vivências do corpo docente. A investigação contempla reflexões a partir de inquietações do autor sobre o ensinar pela pesquisa no ensino superior brasileiro, destacando-se referenciais teóricos de Pedro Demo e Evaristo Moraes Filho. Os pressupostos filosóficos, foco da investigação, são: esclarecimento, emancipação, autonomia e abertura à escuta e ao diálogo, seguindo nas trilhas de Immanuel Kant, Theodor Adorno e Paulo Freire. Dissertação realizada por pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas estruturadas, com professores que atuam em IES da rede privada, do interior do Estado do Ceará, examinadas segundo a proposta de análise textual discursiva/discussão dos dados. Trabalhou-se com cinco categorias *a priori*: I) percepção dos professores quanto a sua formação profissional e vocação à docência; II) percepção dos docentes a respeito do pressuposto filosófico do esclarecimento; III) compreensão de emancipação por parte dos docentes; IV) percepção dos professores sobre autonomia, e V) visão dos professores sobre o pressuposto da abertura à escuta e ao diálogo. Como resultado da pesquisa, percebeu-se que os pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior são fundamentais para a formação de profissionais críticos e participativos que dialoguem com a comunidade onde se encontram inseridos. Ainda, que os professores, sujeitos da pesquisa, desenvolvem atividades investigativas que promovem nos alunos pressupostos de esclarecimento, emancipação, autonomia e abertura à escuta e ao diálogo, visando à formação de um profissional competente, inovador e ético. O ensinar pela pesquisa é um processo de (re)planejamento do ensino dentro da sala de aula e um constante processo que busca fazer com que educadores e educandos estejam engajados na produção de conhecimentos. Nesse sentido, ratifica-se que conhecemos a partir do conhecido e compreendemos a partir do contexto, significando que a trajetória acadêmica, pessoal e profissional esteja intimamente ligada à construção de uma identidade histórica e cultural. Ao final, destacam-se reflexões sobre a imprescindibilidade dos pressupostos

filosóficos no ensinar pela pesquisa para construir e ofertar um currículo intensivo. Verificou-se a importância de possibilitar a construção a partir dos pressupostos de um currículo emancipatório, autônomo para o ensinar pela pesquisa, promovendo o esclarecimento e a abertura à escuta e ao diálogo entre professores, acadêmicos e comunidade em geral. É assim que se formam os profissionais capazes de reconhecer a própria história, de forma individual e/ou coletiva. Concluindo, apresenta-se o currículo intensivo indicado por Pedro Demo, que poderá ser adotado pela IES, objetivando a promoção do ensinar pela pesquisa e formação do profissional.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Docentes de Cursos de Bacharelado. Ensinar pela pesquisa. Ensino Superior. Pressupostos filosóficos.

## ABSTRACT

The re-signification of the teaching and learning processes of the philosophical assumptions through teaching through research are within the critical, reflective and transforming process of the human being. Therefore, the dissertation aims to examine the indispensability of philosophical assumptions in teaching through research in higher education, having as locus of the research a private Higher Education Institution in the State of Ceará that offers Undergraduate Courses in Law, Nursing, Psychology and Social Work. It also aims to: I) investigate the philosophical assumptions present in teaching through research activities; II) identify if the philosophical assumptions as a principle of autonomy of thinking and investigating and the teaching through research are present as an inquiring and participative methodology and, III) analyze the indispensability of philosophical assumptions for the (re)construction of knowledge in higher education, according to the experiences of the faculty. The investigation contemplates reflections from the author's inquietudes about teaching through research in Brazilian higher education, highlighting theoretical references of Pedro Demo and Evaristo Moraes Filho. The philosophical assumptions, the focus of the investigation, are: enlightenment, emancipation, autonomy and openness to listening and dialogue, following the tracks of Immanuel Kant, Theodor Adorno and Paulo Freire. Dissertation carried out through qualitative research, by means of structured interviews with teachers who work in private HEIs in the interior of the State of Ceará, examined according to the proposal of textual discourse analysis/discussion of the data. We worked with five a priori categories: I) the teachers' perception of their professional training and vocation to teaching; II) the teachers' perception of the philosophical assumption of enlightenment; III) the teachers' understanding of emancipation; IV) the teachers' perception of autonomy, and V) the teachers' view of the assumption of openness to listening and dialogue. As a result of the research, it was perceived that the philosophical assumptions in teaching through research in higher education are fundamental for the formation of critical and participatory professionals who dialogue with the community where they are inserted. Also, that the professors, subjects of the research, develop investigative activities that promote in the students assumptions of enlightenment, emancipation, autonomy and openness to listening and dialogue, aiming at the formation of a competent, innovative and ethical professional. Teaching through research is a process of (re)planning teaching in the classroom and a constant process that seeks to get educators and students engaged in the production of knowledge. In this sense, it is ratified that we know from the known and understand from the context, meaning that the academic, personal and professional trajectory is closely linked to the construction of a historical and cultural identity. At the end, reflections about the indispensability of philosophical assumptions

in teaching through research to build and offer an intensive curriculum are highlighted. The importance of enabling the construction from the assumptions of an emancipatory, autonomous curriculum for teaching through research was verified, promoting the clarification and openness to listening and dialogue among teachers, scholars, and the community in general. This is how professionals capable of recognizing their own history, individually and/or collectively, are formed. In conclusion, we present the intensive curriculum indicated by Pedro Demo, which can be adopted by the HEI, aiming to promote teaching through research and professional formation.

**Keywords:** Knowledge. Teachers of Bachelor's degree courses. Teaching through research. Higher Education. Philosophical assumptions.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior.....	39
Figura 2 - Localização de Crateús/CE.....	71

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Trabalhos disponíveis no Portal da CAPES de abril/2015 a julho/2019.....	54
Quadro 2 - Trabalhos disponíveis no banco de periódicos da CAPES de 2015 a 2019.....	60
Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa.....	81

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
2.1 Ensino superior e ensino de filosofia: escritos da realidade brasileira .....	27
2.1.1 O ensino superior brasileiro .....	28
2.1.2 Ensino de filosofia no Brasil .....	31
2.2 Por que falamos em pressupostos filosóficos? .....	34
2.3 Ensinar pela pesquisa no ensino superior .....	46
2.4 A imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa e o estado da arte .....	52
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>68</b>
3.1 Conhecendo o local da pesquisa .....	68
3.2 Características da pesquisa .....	72
3.3 Sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas .....	79
3.4 Análise e discussão dos dados coletados .....	83
<b>4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINAR PELA PESQUISA.</b>	<b>87</b>
4.1 Percepção dos professores quanto à sua formação profissional e vocação à docência .....	88
4.2 Percepção dos docentes a respeito do pressuposto filosófico do esclarecimento .....	93
4.3 Compreensão de emancipação por parte dos docentes .....	101
4.4 Percepção dos professores sobre autonomia .....	111
4.5 Visão dos professores sobre o pressuposto da abertura à escuta e ao diálogo .....	120
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>145</b>
APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional .....	146
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	147
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas .....	149
APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados – Pesquisa documental .....	150

## 1 INTRODUÇÃO



*“O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflete.”  
(ARISTÓTELES, 384 a.C.-322 a.C.)*

Desde os primórdios da humanidade, o homem, como ser, buscou incansavelmente pela evolução, em todos os sentidos. A construção do conhecimento contribuiu nesse processo de evolução, permitindo que, a cada dia, os saberes, os aprendizados e as experiências cooperassem para o enriquecimento intelectual do ser humano. A filosofia, então, faz parte desse processo evolutivo, pois, a partir dela, desde que o homem começou a se questionar, abriu caminho para a produção de novos conhecimentos.

Dentro da história da filosofia, do período clássico ao contemporâneo, observamos que o ser humano tem a curiosidade entranhada em sua essência, ou seja, buscando conhecer onde está inserido. Essa característica mais a inquietação e a reflexão são estopim para a produção de novos saberes, pois o ser humano, além de curioso, tende a ter uma vida reflexiva, contemplativa.

Segundo um pensamento antigo, atribuído ao filósofo clássico, Sócrates (469-399 a.C.), reconhecido como pai da filosofia, afirma que “uma vida sem reflexão não vale a pena ser vivida” (KLEINMAN, 2014, p. 12). Portanto, uma vida sem inquietação

para a produção de novos movimentos é uma vida pacata, paralisada; assim sendo, para tornar-se sábio, o homem deve viver a vida e ser capaz de compreender a si mesmo e a sociedade da qual faz parte.

A partir dessa linha de pensamento, no que diz respeito às inquietações e a movimentos instigativos como formas de aflorar novos conhecimentos, e bebendo da fonte dos filósofos clássicos, cabe destacar o método socrático conhecido como maiêutica. Explicando o termo em linhas gerais, segundo a tradição filosófica, Sócrates, filho de um pedreiro e de uma parteira, pretendia continuar o trabalho de sua mãe. Assim, maiêutica significa parir, dar à luz, mas, fugindo dos significados tradicionais, a maiêutica socrática promove o conceito de parir ideias, novos conhecimentos:

Para isso, Sócrates utiliza-se de um método chamado de maiêutica, onde o interlocutor parte do princípio que não sabe nada para em seguida poder questionar sobre a lógica dos seus próprios argumentos. Esse é o processo que precisa ser percebido para se ter afirmações mais precisas possíveis, pois somente a multiplicidade das questões é que irá levar o interlocutor à descoberta de suas próprias verdades. Nesse sentido é que Sócrates se compara a uma parteira, pois da mesma forma que a parteira ajuda a dar à luz, assim ele o faz com seus alunos, ele auxilia a luz da sabedoria (SCHNEIDER *apud* REGERT *et al.*, 2017, p. 1760).

Por meio de diálogos, Sócrates leva o interlocutor a descobrir novos conceitos e a buscar suas próprias verdades. Questões reflexivas, ou seja, inúmeras perguntas e respostas começam a ser lançadas com vistas à produção de novos saberes. Assim, esse método não fica estático, limitado a um momento, apresentando o principal objetivo da filosofia, qual seja, provocar um processo contínuo de reflexões e inquietações.

A partir de Sócrates, é possível afirmar que muitos outros filósofos, ao longo dos anos, debruçaram-se sobre reflexões acerca do conhecimento e da educação. Platão e Aristóteles, outros filósofos da Antiguidade e discípulos de Sócrates, lembrados até hoje por seus legados filosóficos, também fazem referência ao conhecimento – seja por meio dos diálogos, muitos escritos por Platão –, no qual acreditavam que a salvação da alma era alcançada por seres dotados de sabedoria; ou do espanto, do qual nasce o saber, segundo Aristóteles; e do conhecimento lógico, como organização do pensar.

Então, essa conexão entre o conhecimento, a razão e o pensar influenciou vários outros pensadores, motivando ideias e conceitos sobre o pensamento humano. Como exemplo, o filósofo moderno René Descartes (1596-1650), ao apresentar a

máxima “penso, logo existo”, ratificou a questão da dúvida metódica e da razão humana como possibilidade para se chegar ao conhecimento verdadeiro, justificando a existência como condição humana. (DESCARTES, 2001).

Immanuel Kant, também representante da filosofia moderna, respondendo à questão sobre o esclarecimento, afirmou que o homem devia fazer uso da sua própria razão e, saindo da minoridade, devia livrar-se das amarras medievais que impediam a produção própria, fazendo uso do conhecimento. O pensamento kantiano, então, encoraja o ser humano a ousar saber, a ter coragem de pensar.

Para Kant (1985), o homem é resultado de um processo formativo de aprendizado, de evolução. Segundo esse filósofo moderno deontologista, uma ação poderia ser definida como imoral ou moral, uma vez que somos seres racionais, dotados de razão; na sua concepção, o “ser humano é aquilo que a educação faz dele”. Assim, além dos processos de ensino e de aprendizagem, também coube à educação transmitir os princípios para uma boa convivência social, pois, afinal, no ensino, fruto da educação, também é onde ocorrem a produção de novos saberes, a transmissão de conhecimentos e a permuta de experiências.

Mas, afinal, estamos falando de educação ou de ensino? É aparentemente normal ainda perceber certos desencontros envolvendo a conceituação distinta desses termos, embora o ensino esteja presente no sistema educacional. Kant (1985), ao afirmar que o homem é aquilo que a educação faz dele, ratifica os objetivos de formação política, social e escolar do processo educacional do homem.

Em linhas gerais, podemos dizer, para facilitar o entendimento, que o processo educacional inicia com o convívio familiar, ou seja, o processo educacional inicia em casa. Podemos conceituar educação, então, como o processo de construção de valores humanos e sociais, de costumes, de hábitos, que são transferidos por gerações. Por meio dela são desenvolvidas todas as potencialidades dos seres humanos e ela os capacita para o autoconhecimento e a transmissão dos saberes. Como afirmam Marques e Oliveira (2016, p.191): “Note-se, portanto, o sentido mais amplo da educação, o de capacitar o indivíduo para o autoconhecimento e para a transmissão dos valores morais, culturais e cívicos que sustentam a sociedade”.

A educação é também a tomada de consciência do homem de si mesmo e do contexto social em que está inserido. Sobre esse conceito, Freire (2002, p. 30) corrobora:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Nesse sentido, nesse cenário da educação como processo formativo da visão de mundo social e político, embarca o ensino como ferramenta pela qual o conhecimento é disseminado, desenvolvendo nossas faculdades, formulando novos saberes; enfim, fazendo parte do processo educativo do ser humano. Spohr (2006, texto digital) assevera que:

O ensino, que é instrução, se dirige ao intelecto e o enriquece. A educação visa aos sentimentos e os põe sob o controle da vontade. Assim, pode-se adquirir um ótimo caráter de conduta com pouca instrução, o que já permite viver feliz. Por outro lado, pode ser cultivado, sem nenhuma educação, um péssimo caráter de conduta, que será tanto pior quanto mais instrução houver – é aqui que se enquadram todos os corruptos e grandes golpistas que tiveram muito ensino e pouca educação, e que nunca serão realmente felizes.

Portanto, educação e ensino encontram-se dentro do processo crítico, reflexivo e transformador do ser humano.

Os pontilhados aqui lançados, desde o movimento filosófico para a construção do conhecimento até chegar aos pressupostos filosóficos, nos apontam um caminho interligado que assinala para o ensinar pela pesquisa. Esses pressupostos de esclarecimento, emancipação, autonomia e abertura à escuta e ao diálogo, são os responsáveis pelas possibilidades que temos de ressignificar o ensino por meio da pesquisa, transformando a rotina do ensino tradicional, no qual o professor repassa o conteúdo ao aluno, em uma ação motivadora, em que o aluno participa da pesquisa e o professor e alunos são protagonistas do ensinar.

Assim, discutir sobre a importância dos pressupostos filosóficos no ensino pela pesquisa é algo que remonta à minha trajetória formativa<sup>1</sup>, envolvendo os níveis de

---

<sup>1</sup> Peço licença para fazer o uso aqui da primeira pessoa porque faço referência a minha trajetória.

educação básica e superior, como também meu percurso profissional, pois destaco, com muito orgulho, que esse iniciou em uma Instituição de Ensino Superior, onde permaneço até os dias atuais.

Ao refletir sobre minhas vivências como estudante e como profissional, trago um verso da música “Tudo outra vez”, de 1979, do grande cantor e compositor cearense Belchior (1946-2017), que afirma: “ainda sou estudante da vida que eu quero dar”. O autor ratifica o movimento de uma vida reflexiva e apresenta o desejo de continuar produzindo novos saberes, mesmo ciente das dificuldades e barreiras impostas para isso.

Da mesma forma, cearense, natural de Crateús, onde residi até concluir meus estudos no ensino básico, e vindo de uma família humilde, escolhi para minha formação um curso admirável, inquietante e reflexivo, pois desperta o ser crítico do homem – o curso de Filosofia. Prestei vestibular em uma universidade pública do Estado, na cidade de Sobral, Ceará, a 230 quilômetros de Crateús. Assim, imaturo, recém maior de idade e com o certificado de Ensino Médio em mãos, precisei me afastar da família para conquistar meu diploma de nível superior.

Após alguns anos de estudo, recebi em 2014 meu diploma de Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Também fiz dois cursos de Especialização: *Lato Sensu* em Filosofia da Religião, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2015, e Projetos Culturais em Ênfase em Pastoral da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), em 2017.

Com essa formação e titulação, iniciei minha carreira docente no ensino superior, onde permaneço até os dias atuais, como docente convidado de uma Universidade Estadual do interior do Ceará e de duas Instituições Privadas. Concomitante ao exercício do magistério superior, de 2012 a 2017 trabalhei na universidade pública, mais precisamente numa Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, onde exerci as funções de Diretor do Setor de Arquivos, de funcionário do Setor de Diplomas, de Assessor da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, de Coordenador Institucional do Programa de Monitoria e de Diretor Adjunto do Departamento de Ensino de Graduação (DEG). Ainda presidi várias Comissões, dentre as quais: Processo Seletivo Especial para alunos ingressantes em Curso de Graduação e Comissão Organizadora de Eventos. Também fui membro do Corpo Editorial e Organizador dos Anais de alguns eventos organizados pela Pró-Reitoria de Ensino de

Graduação, entre os quais os Anais do Encontro de Iniciação à Docência e do Programa de Educação Tutorial (PET) dos Cursos de Pedagogia e História.

Em fevereiro de 2017, fui convidado para assumir a Diretoria de Graduação e Pós-Graduação de uma faculdade privada na zona Oeste do Ceará, regressando para minha cidade natal. Assim, após a obtenção do título de Especialista em Filosofia da Religião, ingressei na docência e na gestão do ensino superior, permanecendo até hoje.

Todavia, analisando minha trajetória acadêmica e, acima disso, a minha afinidade com o Mestrado Acadêmico em Ensino e com a pesquisa voltada para área de Ciência, Sociedade e Ensino, devido à minha graduação em Filosofia, tive interesse em participar do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPG Ensino) da Univates, haja vista a possibilidade de complementação da minha formação acadêmica, principalmente por se referir aos conceitos de ciência, ensino e sociedade.

Falar desses três pilares sociais é ratificar a possibilidade de promover um autoestudo, ou seja, de analisar e estudar a si mesmo como membro efetivo de uma sociedade, de tornar-se objeto de estudo como um ser que é produto e produtor da ciência, do ensino e da sociedade. Nesse autoestudo, enfatiza-se a realidade social brasileira no âmbito do ensino a partir desses três pilares, numa visão filosófica de quem interpreta os fatos por meio da ação do homem dentro da sociedade. Ou seja, analisa-se como a subjetividade, a singularidade, a particularidade de um indivíduo, inserido em uma sociedade, pode interferir na pluralidade, no meio social, neste caso, voltado para o ensino.

Assim, a partir das minhas vivências em sala de aula, concluí ser acertado cursar este Mestrado na área da Ensino, objetivando a minha qualificação profissional e o atendimento aos anseios da busca incessante em ofertar aos discentes processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais qualificados, além de práticas pedagógicas e metodologias didáticas – especialmente na docência no ensino superior –, que contemplem o ensino como um espaço de pesquisa. O Mestrado contribui também com o exercício da gestão do ensino superior, o que é muito importante, considerando que é essencial ofertar um ensino de qualidade por meio das Instituições de Ensino, sejam elas públicas, sejam privadas. Ainda, cabe destacar que essas Instituições buscam, incessantemente, profissionais qualificados para o corpo docente, dando preferência para os detentores de pós-graduação *stricto sensu*.

A atual conjuntura, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos, tem impactado diretamente no cenário educacional, exigindo do professor uma formação contínua e atual, que possibilite acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. O professor precisa correlacionar sua área de atuação a outras ciências, desenvolvendo pesquisas e promovendo uma aprendizagem qualificada, capaz de impactar positivamente os campos científico e tecnológico de nosso país.

Assim, cursar uma Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino me permite ampliar, cada vez mais, a gama de possibilidades rumo a uma qualificação profissional, uma vez que aguça o desenvolvimento de pesquisas e sua relação com o ensino, proporcionando melhorias nas minhas práticas pedagógicas e no desempenho das minhas atribuições enquanto professor e diretor.

Escolhi, então, como linha de pesquisa para meu horizonte investigativo, Ciência, Sociedade e Ensino, justamente para fazer esse elo entre minhas vivências e práticas, sendo tal escolha justificada pela busca da real compreensão de ciência, da sociedade e do ensino numa visão interdisciplinar e multilateral, ou seja, das várias fases desses pilares educacionais, tendo em conta a complementação necessária entre elas. Tenho em vista uma educação em movimento, em constante transformação, que busca adequar-se às exigências da sociedade contemporânea, tecnológica e inovadora, resignificando e propondo novos horizontes.

Diante do exposto, como proposta inicial para a investigação, havia optado pela temática do ensino de filosofia na formação profissional. Partindo desse ponto, meu objetivo era explanar sobre a contribuição da filosofia na formação profissional em quatro cursos de graduação numa faculdade privada do interior do Ceará. Para isso, era necessário discutir esses saberes e evidenciá-los no meio acadêmico, explicitando sua presença nos currículos desses cursos, não apenas como requisito legal, mas como fonte propícia de um vasto e rico conhecimento reflexivo e instigante.

Buscando atingir os objetivos propostos, a princípio, evoquei a principal missão da filosofia frente ao ensino: despertar o pensamento crítico e reflexivo, nas mais diversas áreas do conhecimento, permitindo, à comunidade acadêmica, a possibilidade de desconstruir o passado para construir um novo futuro, sem perder de vista o presente como fruto de um pensamento regrado, engessado.

No entanto, como anteriormente mencionado, esse foi apenas o embrião da pesquisa, pois diálogos foram se estabelecendo e novas concepções foram sendo apresentadas. Assim, nessa mesma linha, ampliei a proposta e defini, como **tema da**

**pesquisa** que estou propondo: imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior.

Seguindo essa proposta investigativa, busquei responder ao seguinte **problema de pesquisa**: como os pressupostos filosóficos estão presentes no ensinar pela pesquisa e qual a sua imprescindibilidade no ensino superior? No que diz respeito aos pressupostos, essa pesquisa tem como principal apoio os filósofos: Kant (1985), Adorno (2000) e Freire (2002, 2013).

No âmbito do ensinar pela pesquisa, como o título desse estudo é sugestivo, um dos textos basilares dessa produção é a obra de Pedro Demo, “Educar pela pesquisa”, de 1996. A princípio, podemos inquietar: como utilizar uma produção onde a temática principal é educar pela pesquisa, e não ensinar pela pesquisa? Pois bem! Um termo não é excludente do outro. Sabemos e entendemos que o primeiro termo, educar, envolve um processo mais abrangente, para além dos currículos, cursos e formações específicas, presente em todos os lugares, impactando no desenvolvimento do ser humano em sua plenitude, no aspecto social, cognitivo, político, físico e cultural. O segundo termo, ensinar, ratifica uma das etapas do primeiro, a sistematização do conhecimento em espaços formais com o fim específico de seguir currículos e diretrizes até se atingir um grau de instrução nos seus mais variados níveis.

É notório quando Demo (1996) faz referências ao educar pela pesquisa, ele inclui nesse processo mais abrangente o afinilamento metodológico deste, até chegar ao ensino, quando faz menção aos dois principais sujeitos de tal fim, o professor e o aluno. Esses sujeitos como protagonistas não podem apenas copiar um do outro – o professor que apenas ensina a copiar e o aluno que equivocadamente aprende a copiar – devendo ambos assumirem o papel de pesquisadores, cabendo ao professor uma mudança metodológica em seu ensinar.

Portanto, na concepção demoneana, o estudante não deve ser objeto do ensino, artifício da instrução e do treinamento, mas companheiro de pesquisa do professor que tem o papel de orientador, instigador, conduzindo o afloramento do pensamento (re)construtivo, impactando diretamente no processo de construção histórico do sujeito. Então, o ensino assume um papel emancipatório, questionador, inquietante e construtivo, mostrando ao discente como formar uma consciência crítica de mundo.

A escolha dessa temática justifica-se pela instauração dos novos cenários no sistema educacional brasileiro. Como principal justificativa desta pesquisa, trago a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que apresenta, no Capítulo 4, as diretrizes da Educação Superior e, no art. 43, as finalidades desse nível de educação, cabendo destaque à primeira: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Ratifica-se, assim, que os saberes filosóficos são necessários para atingir o ápice da filosofia e o pensamento reflexivo, histórico e crítico, de acordo com a evolução do conhecimento confirmado com o passar dos anos.

Nesse sentido, Chauí (2006), buscando algumas definições para a filosofia, apresenta quatro pontos, a saber: visão de mundo; saber da vida; esforço racional para conceber o universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido; e, por fim, mas não menos importante, a fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas. A filosofia é encarregada de nos dar essa visão generalista da realidade e da consciência passada e atual, antiga e nova, para melhor compreender os novos conhecimentos e as ciências.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e as diretrizes curriculares nacionais, o ensino superior deverá instigar o conhecimento, a reflexão, a crítica e a discussão dos aspectos legais e éticos relacionados ao exercício profissional; formar pessoas pensantes, dentro de cada área ou curso escolhido; e dar suporte à atuação do profissional na sociedade, sem perder de vista sua responsabilidade como cidadão. Por isso se faz necessário que a filosofia esteja presente com seus fundamentos no ensino superior, oferecendo essa base conceitual e histórica na formação de pessoas.

Esta pesquisa carrega, então, um sentimento da minha experiência profissional no trilhar de sete anos no ensino superior, mas também as inquietações e incertezas de vários outros profissionais que buscam outras realidades para tornar o ensino cada vez mais instigante.

O local de pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no interior do Ceará, a qual oferta, atualmente, quatro cursos de graduação nas áreas de Saúde e Ciências Sociais Aplicadas: Bacharelado em Direito, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Psicologia e Bacharelado em Serviço Social. Também oferta alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo caracterizada como uma instituição de médio porte.

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em: analisar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa em cursos de Bacharelado em uma Instituição de ensino superior. Para atender a esse objetivo geral, elenquei alguns **objetivos específicos**, expostos a seguir:

- a) investigar quais os pressupostos filosóficos presentes em atividades de ensino pela pesquisa desenvolvidas por docentes em uma Instituição de Ensino Superior privada no interior do Ceará;
- b) identificar os pressupostos filosóficos como princípio de autonomia do pensar e investigar e o ensino pela pesquisa estão presentes como metodologia inquietante e participativa;
- c) analisar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos para a (re)construção do conhecimento no ensino superior, de acordo com as vivências de docentes que lecionam em quatro cursos de bacharelado nas áreas de Saúde e Ciências Sociais Aplicadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa carrega uma abordagem qualitativa, com a realização de uma entrevista estruturada com professores da IES em questão, envolvendo os quatro cursos de graduação.

Assim, considerando que são escassas as produções que discutem essa temática, considero a necessidade de tal investigação, uma vez que os resultados obtidos poderão auxiliar numa ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem dos pressupostos filosóficos por meio do ensinar pela pesquisa. Também se torna relevante, porque busca fomentar o exercício da pesquisa em espaços antes não privilegiados, a exemplo das cidades interioranas do Estado em questão, podendo subsidiar outras pesquisas semelhantes.

No transcorrer da abertura de alguns capítulos, depara-se com a utilização da tecnologia em códigos de barras, QR Code, que deverá ser escaneado pelo celular por meio da câmera ou aplicativo específico para tal. O uso dessa nova tecnologia, QR Code, nesta pesquisa, remete para uma pequena reflexão e/ou um sentimento de imersão para a leitura da parte que ora irá iniciar. Seja texto, seja vídeo, cada um com sua especificidade e seu papel no caminhar desse percurso, conduzindo para uma imersão ao mundo tecnológico e das novas tecnologias digitais que corroboram com o avançar dos processos educacionais, principalmente no momento pandêmico em que se vivencia no Brasil desde o ano de 2020, em que as tecnologias digitais foram

e são fundamentais para a continuação do processo de ensino, como afirmam Diesel *et al.* (2018, p. 61):

Essa interatividade também aproxima da sala de aula outro recurso valioso para a construção do conhecimento: a pesquisa. A grande vantagem dessa abordagem parece estar no envolvimento ativo e reflexivo permanente tanto dos alunos quanto dos professores, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com seu papel de cidadãos na sociedade.

Portanto, este estudo encontra-se dividido em partes para, em breve, chegar ao universo da pesquisa. Isso posto, para iniciar, o trabalho está organizado em cinco capítulos – esta introdução, onde se apresenta a trajetória do pesquisador, problema, justificativa e objetivos da pesquisa. Cada capítulo da dissertação tem seu propósito específico dentro da pesquisa.

No capítulo dois, apresenta-se o referencial teórico, dividido em seções que apresentam o embasamento da pesquisa. Assim, trago alguns pensadores que dialogaram conosco, discutindo sobre o ensino superior e o ensino de filosofia – ambos no contexto da realidade brasileira –, o sentido e a importância dos pressupostos, bem como sobre o ensino pela pesquisa. Concluo esta seção com o estado da arte, apresentando a síntese de dissertações, teses e artigos correlacionados com a temática.

A construção do referencial teórico mostrou possibilidades que outrora não foram pensadas e proporcionou a capacidade de abertura das discussões, entrando para caminhar e dialogar com vários autores que deram o embasamento teórico na diversidade do conhecimento. Neste capítulo dois, discorri sobre o ensino superior e o ensino de filosofia, ambos partindo da realidade brasileira, com apontamentos sobre as primeiras Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) até os marcos legais da educação, sendo uma delas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Dando prosseguimento, no capítulo três, explanam-se os procedimentos metodológicos, em que são apresentados os autores que auxiliaram na execução da pesquisa, o tipo de abordagem e de pesquisa desenvolvida, o local e os sujeitos da investigação e, por fim, como foi realizada a análise dos dados coletados.

O quarto capítulo expõe as percepções, os dados coletados nas entrevistas estruturadas com professores sobre o ensinar pela pesquisa, desde a apresentação dos docentes até suas visões sobre os pressupostos filosóficos nesse processo de ensinagem e as categorias *a priori* discutidas. As entrevistas seguiram um roteiro

estruturado e o material coletado foi organizado a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Por fim, no quinto capítulo, explano as reflexões finais desta dissertação, fazendo alguns apontamentos e propostas que partiram da investigação.

Isso posto, dando continuidade ao estudo ora proposto, sigo com alguns pensadores que corroboram este estudo no referencial teórico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO



*“E você ainda me pergunta:  
Aonde é que eu quero chegar,  
Se há tantos caminhos na vida...”  
 (“Caminhos”, Raul Seixas, 1975).*

Para apresentar este capítulo, trago a letra da música “Caminhos”, de 1975, do músico brasileiro Raul Seixas, que questiona “aonde é que eu quero chegar, se há tantos caminhos...”. Dentro da temática foram selecionados alguns referenciais importantes que caminharam conosco nas partes para formar o todo, o foco, como ratifica o filósofo moderno Blaise Pascal, que já dizia, no século XVII: “não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes” (MORIN, 2000, p. 35). Os caminhos foram trilhados seguindo os passos dos autores referenciais, caminhamos juntos!

Então, este referencial teórico permite o embasamento de autores que corroboram na diversidade do conhecimento sobre a temática abordada. Retomando Pascal, não pode ter conhecimento sobre o todo sem conhecer as partes.

Nesse sentido, este capítulo encontra-se dividido em quatro seções, as quais ajudam a conhecer melhor a temática abordada nesta pesquisa. Na primeira, discorro sobre o ensino superior e o ensino de filosofia, com base em escritos acerca da realidade brasileira e das primeiras faculdades e cursos de filosofia, até chegar a um

dos marcos legais da educação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Na segunda seção, apresento os pressupostos filosóficos como caminhos para o ensinar pela pesquisa, destacando quatro: o esclarecimento; a emancipação; a autonomia; e a abertura à escuta e ao diálogo.

Na terceira, analiso como seria a imprescindibilidade desses pressupostos no ensino pela pesquisa para a (re)construção do conhecimento.

Por fim, encerro com a quarta seção, expondo o estado da arte, ou seja, fazendo uma coleta de material bibliográfico que ajudou no embasamento das motivações e produção de conhecimento para esta investigação.

## **2.1 Ensino superior e ensino de filosofia: escritos da realidade brasileira**

Para falar sobre o ensino, buscando fazer um retrato do Brasil, é preciso, primeiramente, resgatar um pouco da história, dos acontecimentos relacionados a esse assunto, até chegar ao nível superior do ensino e do ensino de filosofia. O primeiro passo é entender a lógica organizacional da educação em nosso país e, para esse entendimento, é necessário falar da legislação que define os marcos legais nos mais variados níveis do ensino brasileiro, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, formal ou não-formal. Precedida por outra Lei, em 1961, atualizada pela edição de 1971, foi sendo totalmente reestruturada, tendo como nova e última redação a de 1996, em vigência e com reformulações até os dias de hoje.

Dentre os mais variados conceitos atribuídos à educação, destaco que a educação consiste no ato de instruir, disciplinar, polir. A educação integra todas as ações, costumes, valores, hábitos que são construídos em uma determinada comunidade, sendo passada de geração em geração. A LDB/1996, em seu art. 1º, apresenta o seguinte conceito:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2002), define educação como um processo de criação de conhecimento, que visa sempre à transformação das pessoas, as quais, pela educação, mudarão o mundo. A definição específica de educação para Freire, segundo Costa (2015, p. 85), apresenta outros elementos reflexivos, a saber:

[...] educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. [...] o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. [...] educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana.

Com essas definições de educação como ação voltada para o conhecimento prático e teórico – uma educação contextualizada –, conectando a ação e a reflexão como práticas educacionais na construção do conhecimento do ser humano, o processo educacional escolar, segundo a LDB/1996, encontra-se organizado em dois níveis: educação básica e superior. A educação básica compreende os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, enquanto a educação superior compreende o ensino da graduação e o da pós-graduação.

Nesse sentido, é valoroso destacar o ensino superior e o ensino de filosofia dentro do contexto educacional brasileiro, haja vista as conquistas de quem, pelo ensino superior, adquire o tão sonhado diploma de graduação, seja no bacharelado, seja na licenciatura ou no tecnólogo. Diploma este, que, no anverso, dá poderes para o exercício de uma profissão no território brasileiro e, quem sabe, oportunidade para uma formação continuada nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

No que diz respeito ao ensino de filosofia, seja no nível básico, seja no superior, tenho ciência das dificuldades encontradas em seu transcurso histórico de formação do ser até chegar aos dias atuais. Contudo, considero importante destacar que o ensino de filosofia continua promovendo o anseio filosófico da construção do conhecimento humano e da transformação do homem por meio do pensar e do agir.

Assim, seguindo esta pesquisa, discorro agora sobre o ensino superior brasileiro.

### **2.1.1 O ensino superior brasileiro**

O ensino superior brasileiro, como visto anteriormente, é regido pela LDB/1996, que tem sofrido novas redações, retificações e inclusões, as quais se fizeram

necessárias ao longo do tempo para a continuidade do processo formativo e burocrático das instituições e sujeitos que formam essa modalidade de ensino.

Para Canan e Sudbrack (2018), a trajetória do ensino superior brasileiro remonta ao século XIX, quando a Família Real Portuguesa chegou ao Rio de Janeiro, fundando a Academia Militar Real, a Real Academia Naval, a Biblioteca Nacional e as Faculdades de Medicina, posteriormente fundando as Faculdades de Direito em Recife, Pernambuco e São Paulo. O modelo acadêmico implementado na época, de origem europeia, tinha inspiração francesa, com foco na formação do profissional, conforme afirma Masetto (1998, p. 10):

[...] os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Esse autor aponta que os cursos superiores, criados e em funcionamento em nosso país nessa época, eram voltados exclusivamente para a formação de profissionais, a exemplo das primeiras faculdades de Medicina e Direito que apresentavam currículos fechados, sem a interdisciplinaridade e conteúdos transversais que caracterizam os atuais currículos do ensino superior brasileiro.

Quanto ao acesso ao ensino superior, mesmo em instituição pública, desde os primórdios era restrito a uma determinada classe social que detinha o poder econômico, como ainda acontece na atualidade. Mesmo assim, deve-se reconhecer os avanços nesse sentido, uma vez que o fenômeno denominado de interiorização do ensino superior favoreceu e proporcionou a muitos a oportunidade de não apenas ingressar, mas de concluir um curso de nível superior em Instituições de Ensino Superior (IES) da esfera pública ou privada.

Além da interiorização no início do século XXI, cabe destacar também os programas das IES relacionados ao acesso e permanência dos alunos. Como exemplos, dentre outras variadas formas de democratização de acesso ao ensino superior, cito o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 e implantado em 2001, bem como o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 – para instituições privadas – e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para instituições públicas.

Quando falo em ensino superior, nesta pesquisa, estabeleço relação com os pressupostos filosóficos que irei apresentar na sequência. Esses pressupostos, presentes no ensino superior são condições que possibilitam o ensino pela pesquisa. Assim, como ratificação daquilo que será exposto mais adiante, apresento algumas finalidades do ensino superior brasileiro, elencadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo IV – Da Educação Superior:

Art. 43. [...].

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Essas oito finalidades apresentadas na LDB/1996 ratificam o papel e a responsabilidade do ensino superior na formação de cidadãos críticos e participativos na construção de uma sociedade mais dinâmica, em transformação, formando profissionais com uma visão de mundo aberta – com sua subjetividade e sua singularidade expostas, mas respeitando e participando da coletividade, da comunidade. O ensino superior carrega essa missão, qual seja, de formar pessoas capacitadas e responsáveis pelo desenvolvimento local e bem-estar social, político, econômico de outras pessoas.

Compondo uma vertente freireana do ensino superior brasileiro que estuda possíveis reformulações, Beisiegel (2018) afirma que, após o seminário sobre a Universidade e o compromisso popular, ocorrido em 1986, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Freire, por meio da exposição intitulada “Compromisso popular da Universidade”, mostrou como analisar questões específicas

do ensino superior, como a própria questão de torná-lo popular, mais acessível, indo ao encontro do interesse do povo, da comunidade.

Nesse sentido, considero relevante observar que o ensino superior brasileiro para se tornar mais acessível não significa que pode perder o foco, o rigor, a técnica e a questão científica de seus temas. Deve, sim, abrir suas portas para que as pessoas possam se direcionar para o ensino, para a formação acadêmica, mas sem esquecer ou ignorar seu próprio conhecimento empírico e prático.

Assim sendo, as condições que denomino como pressupostos filosóficos vão ao encontro do ensino superior e do ensinar pela pesquisa. Ou seja, a autonomia, o esclarecimento, a emancipação e a abertura à escuta e ao diálogo são condições para a confirmação de que é possível o ensino superior reformular suas propostas pedagógicas, por meio da ação dos docentes e discentes. Isso para que o ensino pela pesquisa possa tornar-se cada vez mais efetivo, proporcionando ainda mais uma integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, bem como o desenvolvimento e a efetividade dos saberes.

Essa reformulação pedagógica está vinculada à formação docente e discente, pois precisamos inquietar o professor com novas práticas e, posteriormente, conscientizar o acadêmico de que essas trazem benefícios e mudam os conceitos de um ensino tradicional para um ensino contextualizado, avançado e prazeroso, em que não seja necessário decorar, mas, sim, aprender pela pesquisa.

Percorrendo um pouco a trajetória do ensino superior em nosso país, afunilaremos a escrita para o ensino de filosofia no Brasil.

### **2.1.2 Ensino de filosofia no Brasil**

O ensino de filosofia, seja ofertado na educação básica, seja em forma de disciplina/componente curricular no nível médio ou na educação superior, no nível de graduação – bacharelado ou licenciatura –, registra fortes turbulências e receios por ser uma ciência inquietante que oferece autonomia no pensar e no agir dos seres humanos. Ele garante a certeza de que somos seres pensantes e, por essa condição, proporciona, por meio de uma metodologia centrada na formulação de problemas, o pensar crítico, como também a capacidade de investigar, dialogar e encontrar saída para os problemas formulados, mantendo o compromisso com o meio social.

Assim, por estimular o uso da razão pelo homem, o ensino de filosofia sofreu e sofre muitos bloqueios, sob vários aspectos. E a situação se agrava porque quem é contrário à filosofia sente-se ameaçado ao ponto de tentar, mesmo de forma infeliz, acabar com seu ensino.

O ensino de filosofia no país remonta ao período colonial, sendo considerado contemporâneo à descoberta do Brasil, com a chegada dos jesuítas, responsáveis pela catequese dos nativos. Em 1556, foi fundado, nas terras brasileiras, o primeiro centro educacional e de aprendizado, sendo confiada essa missão aos padres pertencentes à Companhia de Jesus, conforme afirma Moraes Filho (1959, p. 3):

Mas o fato é que, com a vinda de Tomé de Sousa em 1549, aqui chegaram os seis primeiros jesuítas. Era recente a criação da Ordem, tendo sido entregue à Companhia de Jesus todo o trabalho de catequese e de ilustração da nova colônia. Logo no ano seguinte doava o Governador Geral um terreno a Manuel da Nóbrega, em Água de Meninos, para a construção do primeiro colégio. E aí se funda em 1556 este centro inicial de aprendizado e educação. Claro que a principal preocupação era a da catequese e a de ensinar a ler e escrever. Ao lado da escola primária já apareciam, contudo, os estudos de nível secundário ou normal. A primeira legislação escolar da Companhia, as Constituições de 1559, aplicadas à instalação dos cursos em terras brasileiras, exigia cinco anos para as letras e sete para os estudos universitários de filosofia e teologia. Era privativo da Universidade de Coimbra o estudo de direito civil, o canônico no foro contencioso e a medicina. Por outro lado, formavam-se nos colégios da Companhia não somente mestres, como igualmente licenciados.

Dessa forma, constituíam-se os primeiros passos do ensino de filosofia em terras brasileiras. Com a vinda dos jesuítas, foi confiada ao padre Antônio Vieira a missão de escrever o primeiro Curso de Filosofia do Brasil. Com a ascensão para o Brasil-Império, começou a discussão para a criação dos estudos superiores de filosofia no Brasil. As Províncias Imperiais incluíram o conteúdo filosófico nos currículos dos ginásios e liceus de níveis secundários:

Nas Províncias do Império, encontramos a filosofia incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios de nível secundário desde as primeiras décadas do século XIX, mesmo anteriormente à fundação do Colégio D. Pedro II. Sem maiores rigores de cronologia, é fácil apontar o ensino da filosofia em 1831 em São Paulo e Ceará; 1836, na Bahia; 1837, em Pernambuco e Minas Gerais; 1838, no Maranhão; 1847, no Rio Grande do Norte e 1851 no Rio Grande do Sul (MORAES FILHO, 1959, p. 8).

Com o advento da República, o ensino de filosofia, tanto no nível básico como superior, não teve mudanças radicais no que dizem respeito à sua oferta. Outros cursos foram criados, exigindo conhecimentos interdisciplinares como de psicologia, antropologia e lógica. Em 1937, foi incluída, na Universidade Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se conhecida como Faculdade

Nacional de Filosofia, com os seguintes objetivos: I) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; II) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; III) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino (MORAES FILHO, 1959).

Desse modo, como curso de nível superior, o ensino de filosofia foi sendo ampliado com o passar dos anos. Em 1957, a oferta de cursos superiores foi ampliada para vários Estados brasileiros, como Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, possibilitando o acesso, mesmo de forma tímida, à formação acadêmica em Filosofia.

Atualmente, entre idas e vindas, o ensino de filosofia no Brasil é ofertado, conforme orientado pela LDB/1996, no ensino básico – nos anos do ensino médio; no nível superior de ensino – nos cursos de graduação, bacharelado e licenciatura com formação específica em Filosofia; e nos outros cursos de graduação, mediante conteúdos filosóficos e interdisciplinares. Isso com o objetivo de promover a construção e/ou resignificação do pensamento e do saber humano, apresentando, dentro outras questões, uma nova visão de mundo, sociedade e política.

Recentemente, Smith (2016), por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), apresentou um artigo intitulado “Sobre o ensino de filosofia”, no qual reflete sobre o ensino filosófico na contemporaneidade, no ensino superior, apontando duas considerações genéricas, a saber: I) preocupação pedagógica com a filosofia e preocupação filosófica com o ensino; e II) conceito de educação.

Na primeira consideração, analisa a questão da transmissão do conhecimento filosófico, que, para alguns, pode ser feita a partir do domínio de um determinado autor ou assunto, o que, por si só, garantiria uma qualidade ao ensino. Por outra ótica, numa visão pedagógica, outros não se apegam ao conteúdo, defendendo a ideia de que deve existir uma técnica para o ensino. Para Smith (2016), porém, não deve haver essa separação entre a preocupação pedagógica e a filosófica, entre conteúdo e forma, mas, sim, considerando o avanço do ensino de filosofia e os novos cenários de ensino, uma aproximação, garantindo cada vez mais um ensino efetivo e prazeroso.

Na segunda consideração, o pensador reflete sobre o conceito de educação e sobre a interferência direta do professor no processo educacional do estudante: “o professor interfere no aprendizado do aluno” (SMITH, 2016, texto digital). Segundo o

autor, o professor deve ter consciência do poder dessa interferência e não pode ignorá-la, pois, caso isso aconteça, os resultados do ensino serão desastrosos. Consciente de seu papel, o professor conseguirá resultados louváveis relativos à construção do conhecimento do aluno:

Para ensinar bem é preciso refletir sobre como se interfere no processo de aprendizado e agir com consciência do que se está fazendo. Caso contrário, corre-se o risco de deixar o aluno à deriva e obter uma formação imprevisível e, talvez, de qualidade duvidosa (SMITH, 2016, texto digital).

Ao pensar hoje o ensino de filosofia no ensino superior, carrega-se a trajetória do ensino de filosofia que segue na educação básica. Muitas vezes foram lecionadas aulas de história da filosofia, e não de filosofia; teve-se também reprodução ou transmissão de conteúdos elaborados por um determinado autor; foram feitas leituras, mas não ficam entendidos os pensamentos expressos.

Entende-se que o ensino de filosofia precisa ir além de uma interpretação ou transmissão de um pensamento filosófico, apresentando ao estudante a autonomia do pensar, o uso da própria razão. Deve propor discussão acerca de problemas que causam preocupação no meio social, envolvendo a política, o conhecimento, a sociedade, a natureza dos fatos. Ele tem autonomia e deve transmiti-la a quem se permitir ser transformado por ela. Deve-se ensinar filosofia com o desejo fervoroso de não apenas transmitir e interpretar uma corrente filosófica, mas estimular o pensar sobre os problemas filosóficos presentes em cada sujeito e nas sociedades.

## **2.2 Por que falamos em pressupostos filosóficos?**

Ao iniciar esta discussão sobre os pressupostos filosóficos, se faz necessária uma contextualização para evidenciar a importância da filosofia, seus conceitos e as inquietações existentes em relação aos pressupostos do ensinar pela pesquisa. A filosofia como ciência impulsionadora desses pressupostos, desde a sua concepção já se apresenta, etimologicamente, como amiga da sabedoria ou do saber. O discípulo ou o aprendiz se deixa envolver pela *sophia*, sabedoria, que chega até os homens como luz, inspiração e evolução.

A filosofia, sendo precedida pelo mito, nasceu do espanto, da dúvida, da inquietação, buscando respostas próprias e tendo como base dois princípios: o pensamento racional e a observação. Aristóteles (2005) no início da obra “Metafísica”, assevera, lá no séc. IV a. C., que o marco nascente da filosofia foi pelo espanto: “Pelo

espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar”<sup>2</sup>. Pelo espanto, pelo susto é que o homem se torna curioso e até hoje, insaciavelmente, busca pelo saber. Pelo espanto há o engajamento para investigar sobre a origem dos fatos e das coisas; é ser instigado, cada vez mais, para a produção do conhecimento nas suas mais diversas formas.

Nas mais variadas questões inquietantes que o pluralismo filosófico apresenta, desde a antiguidade clássica, dos pré-socráticos até a contemporaneidade, há uma cumplicidade instigante para o desenvolvimento do pensamento. Heráclito de Éfeso (540 a.C.), filósofo pré-socrático, considerado o pai da Dialética<sup>3</sup>, em um pensamento que lhe foi atribuído em relação à eterna fluidez do universo, afirma que “tudo flui, nada permanece”. Para ele, o que existe atualmente, o hoje, está em um estado permanente de mudança, de transformação. Assim, também é atribuído isso ao ser que, por meio da razão, do conhecimento, está em uma metamorfose constante, em uma poderosa evolução racional (BOTELHO, 2015).

Discorrendo sobre metamorfose como transformação, evolução humana, não poderia deixar de fazer um *link* entre a antiguidade clássica e a contemporaneidade, apresentando um trecho do poema “Metamorfose ambulante”, em formato de música de Seixas e Coelho (1973): “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. O movimento instigativo conduz o homem para a produção de novos saberes, os quais o move e o eleva ao efeito da metamorfose, da transformação pelo conhecimento.

Outra questão relacionada a Heráclito, que aguça o conhecimento e diz respeito ao homem como ser racional, é que ele acreditava que os seres humanos, em sua maioria, são seres adormecidos, ou seja, que não desenvolveram a inteligência. Assim, ele denominou de despertos os que desenvolveram a inteligência. Com isso, esse filósofo instiga a afirmação de que todos os homens são animais racionais, sendo alguns despertos e outros adormecidos; uns fazem uso com mais afinco da razão e outros, mesmo cientes dessa faculdade, preferem ainda viver presos, amarrados à escuridão, à ignorância.

---

<sup>2</sup> ARISTÓTELES. *Metafísica*, I, 2, 982 b 12 ss. No original: *dià gàr tò thaumázein hoi ánthropoi kai nyn kai prôton ércsanto philosophein*. A tradução acima se encontra em HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?*. In \_\_. Heidegger, p. 21.

<sup>3</sup> Para a filosofia, dialética é o método do diálogo, ou seja, busca-se o conhecimento por meio do diálogo. Caminhar sobre as ideias, elevando a reflexão crítica do diálogo.

Portanto, falar dos pressupostos filosóficos e, posteriormente, sobre sua contribuição no ensinar pela pesquisa supõe remontar aos princípios apresentados pela filosofia, aplicando-os ao ensino e dando a eles uma característica própria da criticidade, subjetividade, pesquisa e inquietação, frutos dos objetivos filosóficos supramencionados – o pensamento racional e a observação. São inúmeros esses pressupostos, mas, como asseveram Paviani e Carbonara (2018, p. 543):

Enumerá-los com exatidão é impossível. O previsível deve admitir o imprevisível. O visível, o invisível. Os professores desenvolvem o ensino a partir de teorias (expressas ou não) que inspiram decisões e ações pedagógicas. Mesmo que o professor não conheça os modelos pedagógicos, ele pode agir de modo empírico, inatista, construtivista, enfim, proceder segundo uma pedagogia diretiva (a capacidade de conhecer provém dos meios físico e social, é empírica); não diretiva (o conhecimento ocorre através de estruturas prévias, é apriorístico, inatista); dialogal (o conhecimento não é transmitido, mas construído pelos sujeitos em diálogo). Inclusive, esse esquema, que classifica algumas posturas pedagógicas, para que pudesse ser apresentado na argumentação, precisou assumir alguns pressupostos.

A princípio, é preciso esclarecer que pressupostos são conceitos que precedem ou dão sentido, significado a um sistema, a um princípio, e que não se deve resumí-los ou simplificá-los. São possibilidades que conduzem, nesse caso, ao conhecimento. Assim, quando falo em pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa, estou ratificando esses conceitos que dão nova significância às metodologias de ensino. Destaco alguns deles, como o esclarecimento, a emancipação, a autonomia e a abertura à escuta e ao diálogo, todos convergindo para a fortaleza do ensino.

A filosofia desloca o ser para um processo contínuo e verdadeiro à luz da inquietação, ou seja, para o ensino por meio do diálogo, da participação dos sujeitos (docentes e discentes) e do ensinar pela pesquisa. Filosofia, ensino e pesquisa formam um elo indissociável que representa a maturidade e a evolução do ser para um despertar pela busca do conhecimento. Essa busca constante do conhecimento deve ser um propósito tanto da criança como do idoso, pois a vida é um eterno aprendizado. Assim também deve ser o ensino – uma atualização constante do saber e das práticas, estimulada por meio das inquietações propostas pelos pesquisadores.

Destacar os conceitos e significados que a ciência filosófica apresenta para o ensino é reconhecer sua valorosa contribuição pedagógica por meio dos seus pensadores, para os novos rumos que o ensino deve tomar. Assim, destaco aqui os pressupostos que pretendo trabalhar, apontando-os como fonte inesgotável de contribuições para o ensino pela pesquisa e como princípios para expansão do conhecimento, à luz do ensinar pela pesquisa. Assim, objetivo a produção de novos

saberes guiados pelos pressupostos filosóficos, com professor e aluno tornando-se parceiros em busca de conhecimento.

A pesquisa é ação fundamental para a construção, formação e organização do conhecimento verdadeiro, senso comum ou científico, porque proporciona a busca por novos conhecimentos, sendo uma fonte inspiradora essencial para a produção de novos saberes. Na educação, a pesquisa tem como principal objetivo instigar o aluno e o professor a partirem em busca de novos conceitos e saberes ou também a reconstruí-los. Também tem um papel social, de transformação, podendo proporcionar uma mudança de vida aos sujeitos, por meio do seu caráter emancipatório. Nesse sentido, assevera Dalarme (2015, p. 18):

Apoiados em pressupostos teóricos, é possível afirmar que Pesquisa tem como finalidade ser um meio para a diminuição da desigualdade social; ser uma ferramenta social com a qual se pode 'obter respostas' para os 'problemas da vida prática'. [...]. Pode-se ousar dizer ainda que grande parte é desenvolvida em função de indicadores avaliativos que direcionam esforços da academia para a obtenção de reconhecimento junto às agências de fomento. Entretanto, entende-se que, produzir conhecimento a serviço da sociedade deveria ser condição *sine qua non*, uma vez que pesquisa é dotada de essência política e a produção de conhecimento, ato político, diríamos, restringe-se a uma minoria.

Ao falar em pressupostos, é necessário reconhecer que todo pensar, sentir e agir é realizado a partir deles e que eles estão presentes no ensino, fazendo parte da ação de ensinar juntamente com tantos outros pressupostos, cada qual ligado à sua área, a exemplo dos pressupostos éticos, políticos e sociais. Ainda seguindo a linha de pensamento de Paviani e Carbonara (2018, p. 544) sobre os pressupostos, aparto as falas que afirmam:

A noção de pressuposto indica algo não posto nem suposto. O posto é aquilo que objetivamente é expresso, dito de modo claro. É o caso dos objetivos e das metas de um curso, de um projeto, de uma teoria, de uma ação. O suposto é aquilo que é admitido de modo implícito no posto. O pressuposto encontra-se antes e fora daquilo que é explicitamente dito, apresentado. O pressuposto é o considerado anterior, mas que faz parte do projeto e da ação. Não está presente, mas determina o agir, o fazer e o conhecer. Nesse sentido, os pressupostos epistemológicos são os conceitos e enunciados básicos que, mesmo não sendo explícitos, fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem.

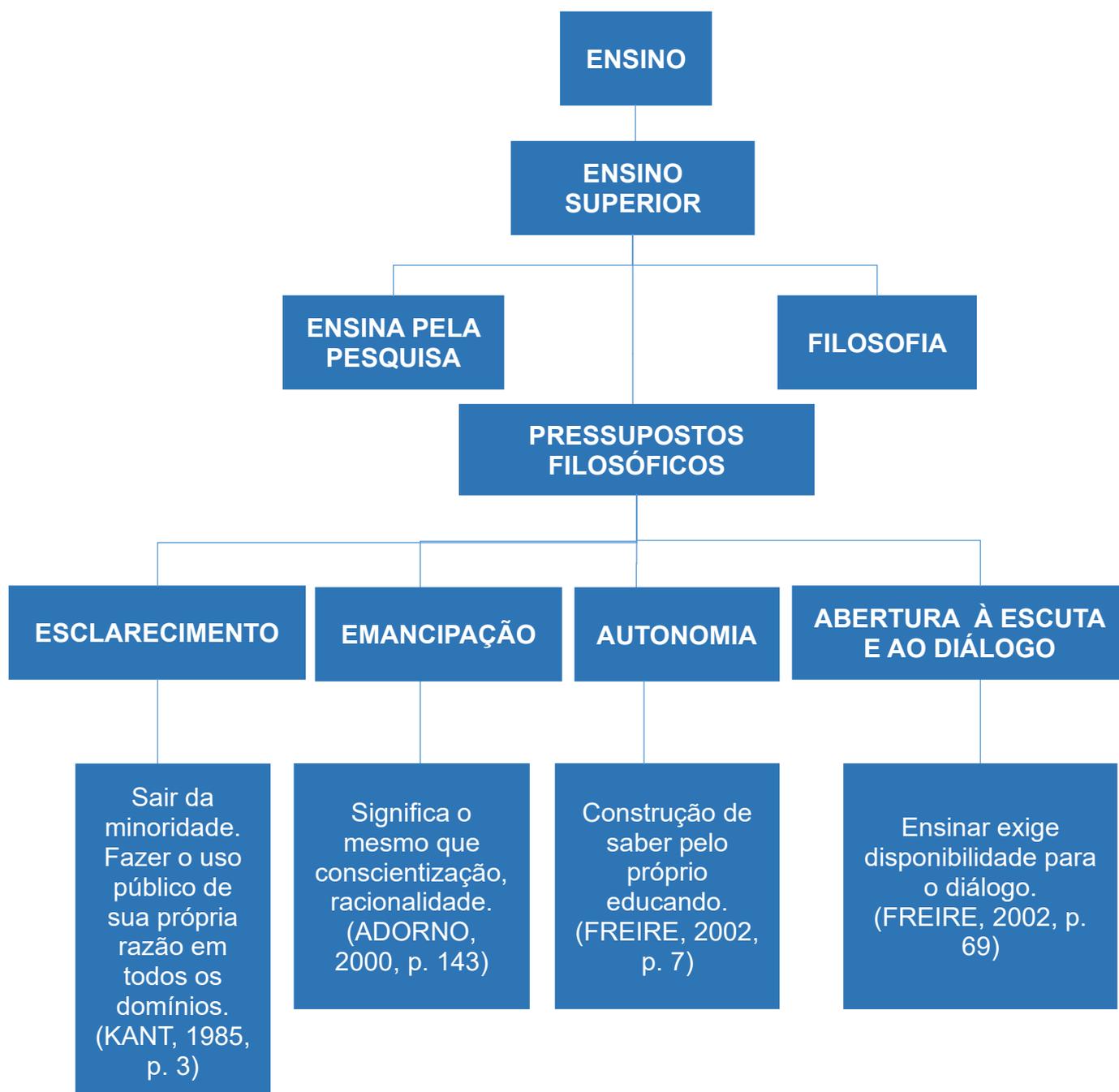
Desse modo, com base em que autores, Kant (1985), Adorno (2000) e Freire (2002 e 2013), destaco quatro pressupostos filosóficos que fazem parte do processo e da ação do ensinar pela pesquisa: 1) esclarecimento; 2) emancipação; 3) autonomia; e 4) abertura à escuta e ao diálogo. Passo a elencar os vínculos de cada pressuposto com o ensino pela pesquisa, haja vista o elo do exercício instigativo e reflexivo entre

eles para o impulsionar da pesquisa. Mesmo interligados, não existe uma relação de superioridade ou inferioridade, de menor ou maior importância entre os pressupostos, mas uma relação conjunta e interdisciplinar para a promoção e ampliação de novos saberes envolvendo o professor, o aluno e a comunidade.

Abaixo, apresento um mapa conceitual (Figura 1, p. 29) onde se pode perceber os pressupostos que estão sendo explanados e seu entrelaçamento com o ensino, a filosofia, o ensino superior e o ensinar pela pesquisa. Percorrendo o mapa, a princípio, o foco é o ensino, em que se inicia o processo sistemático de instrução e desenvolvimento formal do ser, até chegar ao ensino superior, no qual esse ser toma a decisão de escolher qual formação e/ou grau exercerá uma profissão. É aqui, neste ponto, ensino superior, que entra a questão primordial do ensinar pela pesquisa e a filosofia, objetivo geral desta pesquisa: analisar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos (esclarecimento, a autonomia, a emancipação e a abertura à escuta e ao diálogo) no ensinar pela pesquisa no ensino superior.

Foi no ensino superior que foram investigados os pressupostos filosóficos e sua relação no ensino pela pesquisa por meio da conjuntura e perspectivas do processo de ensinar e como a imprescindibilidade do esclarecimento, da autonomia, da emancipação e da abertura à escuta e ao diálogo desenvolvem o pensamento crítico, livre e reflexivo, e a (re)construção do conhecimento no ensino superior de acordo com as vivências do corpo docente.

Figura 1 - Pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em relação ao primeiro pressuposto, o esclarecimento, faço referência ao filósofo moderno alemão Kant (1985), com a seguinte inquietação-máxima: o que é esclarecimento? Etimologicamente, quer diz clarear, elucidar, tornar claro. No sentido kantiano, esclarecimento (*aufklärung*) significa a saída do homem da minoridade, ou seja, da incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem que o outro pense por ele. Para esse filósofo, sair da minoridade do pensar é extremamente difícil porque

exige que o homem saia de sua zona de conforto, que consiste numa situação pegajosa e de incapacidade de fazer uso do próprio entendimento:

É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desses estados de minoridade que se perpetua. Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuaria mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro (KANT, 1985, p. 2).

Sair da minoridade é fundamentalmente necessário para o amadurecimento intelectual do homem e para o uso da própria razão, sem a necessidade do outro, a fim de pensar por si. Essa perspectiva condiz com um dos pressupostos da proposta de ensinar pela pesquisa. O esclarecimento leva o homem a usar o entendimento sem a tutela do outro, produzindo e fazendo uso do seu próprio conhecimento: *Sapere aude!* Ouse saber!

Kant (1985) destaca que, para chegar ao esclarecimento, é necessário gozar de liberdade para o uso público da razão. Essa liberdade é a tomada de consciência em fazer uso do próprio entendimento. O filósofo destaca ainda o uso da liberdade em meio à organização da sociedade na qual ele se encontrava, haja vista que todo o seu contexto social e hierárquico não permitia fazer uso do conhecimento, pois pessoas aceitavam o que era proposto, ou seja, obedecer às ordens:

Esse esclarecimento não exige todavia nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios. Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: raciocinai o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Em toda parte só se vê limitação da liberdade (KANT, 1985, p. 3).

O esclarecimento dos homens como saída da minoridade, a maturidade intelectual para o ensino pela pesquisa é primordial. Para que o ser humano possa gozar da liberdade para fazer uso da razão e ousar novos saberes, é necessário que ele tenha entendimento e saia da minoridade. É necessário, também, no contexto do esclarecimento, que ele deixe de obedecer e passe a comportar-se como intelectual, ou seja, a partir do uso da própria razão, pois é dever do homem produzir novos entendimentos, já que se vive em uma época de esclarecimento.

Para discorrer sobre a emancipação, o segundo pressuposto, trago algumas reflexões propostas pela filosofia de Theodor Adorno que vão ao encontro do pensamento de Immanuel Kant sobre o primeiro pressuposto. Assim assevera:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado 'Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?'. Ali ele define a minoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de minoridade é auto inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem (ADORNO, 2000, p. 169).

Para o filósofo, depois do holocausto de Auschwitz, tanto a educação como a filosofia deveriam ser repensadas, tendo em vista a realidade de mundo. Outro ponto importante no pensamento de Adorno (2000) é a questão da indústria cultural que era apresentada como instrumento de manipulação das consciências de massa. Daí, em uma sociedade globalizada, compartilho o conceito de emancipação de acordo com o pensamento adorniano, afirmando que a educação, por si só, não é necessariamente um fator de emancipação, haja vista a conjuntura científica e tecnológica que faz parte do fator educacional.

Para Adorno (2000), emancipação é a tomada de consciência de si, a formação da autonomia dos homens perante a condição social e educacional em que se encontram. Por isso, ele assevera:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 2000, p. 143).

Todavia, conversando com Adorno (2000) sobre o conceito de emancipação, Demo (2011, p. 80) corrobora: "Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto". Ambos os autores comungam da mesma ideia de emancipação, sendo a tomada de consciência e o contexto social extremamente fundamentais para sua efetivação. A emancipação é fruto de uma participação social e política:

'Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável minoridade'. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2000, p. 169).

Assim como o esclarecimento kantiano, a emancipação adorniana é necessária para o ensino pela pesquisa. É pelo esclarecimento e pela emancipação que o homem, como ser, se torna autossuficiente para a experiência da pesquisa por meio do ensino. À luz desses pressupostos, o homem pode ser conduzido para uma questão subjetiva, própria e efetiva.

Dalarme (2015) destaca que, ao perceber-se emancipado, o homem entenderá o quão ludibriado estava. Pela emancipação, ele toma consciência sobre a vida e deixa de pertencer à massa não emancipada:

Ao perceber-se emancipado, o sujeito se reconhece como 'massa de manobra' e cria a expectativa de sair dessa condição. A esta etapa, o autor refere-se como 'momento teórico', no qual o sujeito irá 'se alimentar da discussão crítica'. O próximo seria o 'momento da prática', no qual o sujeito, ciente de sua situação de objeto, coloca-se em posição de enfrentamento, utilizando-se de um 'projeto concreto emancipatório' (DALARME, 2015, p. 24).

Como penúltimo e terceiro pressuposto, apresento a autonomia, dialogando com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, e conversar com esse educador sobre autonomia significa dar continuidade ao pensamento emancipatório de Adorno, visto que as concepções de ambos estão relacionadas e se complementam, além de reconhecer essa completude de um pressuposto em relação ao outro.

Freire (2002), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", apresenta propostas que dizem respeito à pedagogia da educação para a construção da autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura, seu conhecimento e investindo em uma verdadeira educação contextualizada. Para o autor, a pedagogia da autonomia fundamenta-se na "ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2002, p. 7). O estudioso acrescenta:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente (FREIRE, 2002, p. 7).

A autonomia caracteriza-se pela capacidade de autodirigir-se, de seguir vontade própria. Para Freire (2002), a autonomia, como método pedagógico

educacional, significa construção do saber pelo próprio educando, cabendo ao professor o exercício permanente da criação e reafirmação dos saberes que constituem e geram a autonomia do discente, bem como o respeito aos princípios e contexto sociocultural. Isso gera uma troca de saberes e de ensino na relação entre professor e aluno.

Com essa relação, Freire (2002) destaca a importância do professor frente à formação educacional do aluno. Ele passa a ser um espelho, um exemplo a ser seguido pelo discente, por isso a importância de estar cada vez mais aberto às novas metodologias, sem sair do foco e do rigor da ciência e do ensino, essenciais para a formação cidadã, política e social. Dessa forma, o autor ratifica a crítica à educação tradicional, na qual o professor detém o conhecimento. Para formar pessoas autônomas, o professor deve estar aberto à troca de experiências com seus alunos, respeitando a experiência popular e empírica ofertada pela ciência.

No pressuposto da autonomia, o professor deve instigar ainda a busca do saber, aguçando a curiosidade do discente como forma de alavancar o aprendizado, sendo ela um fator primordial para o desenvolvimento da criticidade. Freire (2002, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas construí-lo.

O ato de ensinar não pode ser configurado como uma mera transferência de saber, mas como uma construção do conhecimento. Ensinar com autonomia significa estimular, construir reflexões acerca do mundo, da sociedade, da política, do ser, possibilitando a criação de um espaço onde seja possível debater, aguçar as curiosidades, aflorar o sentimento crítico e inquieto do pesquisador que está preso em cada indivíduo. É um tipo de ensino que denota a vivência da realidade, do hoje, e faz com que seja despertada, nos discentes, a ideia de mudança, de transformação, de construção, envolvendo toda a comunidade que faz parte do seu processo formativo.

Por fim, abordo o último pressuposto filosófico, qual seja, a abertura à escuta e ao diálogo. Mas qual o sentido dessa abertura? A princípio, esse pressuposto pode parecer simples, quase insignificante, mas, analisando de forma mais aprofundada, pode ser classificado como o pontapé para a ação instigativa do ensino pela pesquisa. Quem está aberto ao diálogo já mostra que está disposto a conhecer algo que desconhecia e a ir além do conhecido, partindo rumo ao novo.

Estar aberto à escuta e ao diálogo permite refletir sobre problemas e necessidades a partir de uma realidade tanto pedagógica como política e social, o que possibilita a criação e recriação das práticas no ensino. Quem escuta demonstra

empatia e, muitas vezes, solidariedade com o outro e com sua realidade. Também assume uma posição de igual para igual com quem fala e com quem tem real necessidade de ser ouvido.

Freire (2002), falando ainda sobre autonomia, destaca que, para saber ensinar, é preciso saber escutar. O autor compartilha um diálogo seu com a professora Olgair Garcia, publicado no livro “Pedagogia da Autonomia”:

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2002, p. 58).

A escuta como arte também faz parte do diálogo. É por meio dele que se pode conceber as ideias, o próprio conhecimento, como fez o filósofo Sócrates, desenvolvendo seu método dialético. Utilizava-se do diálogo, juntamente com a razão, para ensinar por meio das inquietações, despertando no interlocutor a ideia de que seu conhecimento não passava de um preconceito e que sua resposta se mostrava insuficiente, presa a mitos e questões alheias.

Seguindo ainda na mesma linha, Freire (2002, p. 69) ressalta a importância do diálogo no ensino, afirmando que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. O diálogo desperta a escuta e a disponibilidade em querer contribuir na formação do ser, e se faz necessário, também, no processo de formação dos professores e alunos.

Em sua outra obra, “Pedagogia do oprimido”, o educador destaca que o diálogo é condição *sine qua non* para o processo formativo dos homens e para a educação como prática libertadora; por isso afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2013, p. 50). Vale ressaltar que o diálogo não é uma simples conversa entre pessoas, mas uma forma de pensar crítica, intrínseca à natureza humana:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é

patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...]. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade (FREIRE, 2013, p. 51).

Dessa forma, compreende-se que tanto o diálogo como a escuta permitem considerações que muitas vezes não estão registradas ou escritas e levam a outros conhecimentos – dos simples aos complexos, do senso comum ao científico. São indispensáveis nos processos de ensino e de aprendizagem, que devem ser pautados por uma relação recíproca, verdadeira e democrática entre docentes e discentes. Ou seja, cabe ao docente respeitar sempre as experiências e a realidade dos discentes e buscar um ensino pela pesquisa que seja participativo, reflexivo e crítico, estando sempre receptivo, aberto e movido pela instigação e pelo espírito científico.

Desse modo, os pressupostos filosóficos são condições de possibilidades que proporcionam, ao ensinar pela pesquisa, a condição de tornar-se mais eficaz na produção de um conhecimento efetivo, subjetivo e autônomo, desenvolvendo as faculdades cognitivas, afetivas e sociais do ser humano e traçando novas concepções de ensino e métodos pedagógicos no meio educacional. Os pressupostos têm papel impulsionador no ensino pela pesquisa, haja vista suas concepções e propostas para o cultivo do saber como bem necessário e fundamental ao homem.

Entendendo esses pressupostos como possibilidades e caminhos que levam para o ensino pela pesquisa, busco, na sequência, ressignificar a construção e, até mesmo, reconstruir o conhecimento por meio de ideias ou metodologias que o ensino pela pesquisa pode motivar. O esclarecimento, a emancipação, a autonomia e a abertura à escuta e ao diálogo estão como condições de possibilidades e caminhos para construir e reconstruir os significados do conhecimento por vias racionais. Esses pressupostos são apresentados pela filosofia a todos os seres, em especial àqueles que são sujeitos do ensino pela pesquisa, para a construção e/ou reconstrução de novos argumentos e inquietações, transformando todos os envolvidos nesse processo formativo – professor, aluno e sociedade.

### 2.3 Ensinar pela pesquisa no ensino superior

A educação, atualmente, apresenta as mais variadas formas de transmissão do saber e do conhecimento, as quais são responsáveis pelo processo formativo, social, cultural e político do ser humano. No entanto, o processo educativo em que o ser humano está inserido vincula ao ensino uma postura rígida, engessada, própria dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem. Esse processo promove uma centralidade de ideias e conhecimentos na figura do professor, como replicador dos saberes, a um determinado grupo de alunos.

Nas novas práticas e métodos para o ensino e de acordo com a nova configuração de educação, o ensino pela pesquisa vem cada vez mais ganhando força, seja no nível básico, seja no superior. Questões relacionadas a essa temática estão, crescentemente, sendo discutidas por autores desse cenário, os quais buscam por reformulações, envolvendo novas pedagogias e ampliando as análises para melhor ação reflexiva na discussão. Deleuze (2003, p. 23) afirma que graças a inteligência, o homem descobriu que o valor do tempo para a produção do conhecimento, sendo necessário aprender a aprender.

Graças à inteligência, descobrimos então o que não podíamos saber no início: que, quando pensávamos perder tempo, já fazíamos o aprendizado dos signos. Apercebemo-nos de que nossa vida preguiçosa se identificava com nossa obra: 'toda minha vida... uma vocação'. Tempo que se perde, tempo perdido, mas também tempo que se redescobre, e tempo redescoberto.

Assim, o ato de ensinar está cada vez mais desafiador, haja vista sua magnitude que esse conceito tomou nos últimos anos. Não é possível delimitar esse conceito em poucas linhas, como fazem os dicionários, por isso vou apresentá-lo por meio de alguns estudiosos. Dentre eles, destaco Pedro Demo, que vê a nova roupagem do ensino, o ensinar pela pesquisa, não apenas como forma de construção própria do conhecimento, da reflexão, do esclarecimento e da autonomia, mas também como fonte inspiradora e libertadora do estudante de nível superior, frente à sua formação acadêmica. Isso porque a pesquisa, desde a ruptura das concepções da Idade Média pela Revolução Científica, é o principal processo para a construção e consolidação do conhecimento humano.

A investigação como fonte de conhecimento implica também descobertas de novos saberes, que elevam, de acordo com Demo (1996, p. 1), a “capacidade de (re)construir, na educação básica e superior, a qualidade formal e política” da

sociedade em sua completude. Por isso o ensino pela pesquisa deve ser promovido em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, conforme organização nacional pela LDB/1996, e deve estar relacionado com a promoção do processo formativo, crítico, reflexivo e criativo do ser humano, haja vista a vinculação do ensino com o processo de formação das faculdades humanas e da pesquisa como uma ação permanente instigativa.

Segundo Demo (1996), na concretização desse processo formativo, as figuras do professor e do aluno continuam sendo extremamente necessárias, mas existe uma necessidade de mudança, intrínseca ao ensino pela pesquisa. Ou seja, o professor, antes mero transmissor de conhecimento, deve assumir papel de formador e pesquisador, e o aluno, de objeto do ensino, deve transformar-se em companheiro de pesquisa. Ainda sobre o ensino pela pesquisa, Demo (1996, p. 2) afirma:

[...] tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

O ensinar pela pesquisa exige do professor e do aluno, principais sujeitos para essa formação, uma postura de cientistas que carregam consigo os princípios da pesquisa científica e da ação do ensino como atitudes diárias para a efetividade desse processo formativo, entendido por Demo (1996, p. 1) como o “processo de formação da competência humana coma qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção ética”.

Para que se tenha um ensino pela pesquisa cada vez mais inovador e instigativo, deve-se ter a capacidade de reconhecer que esse processo de formação é necessário na educação brasileira. Deve-se também se conscientizar de que as duas vertentes ora trabalhadas – ensino e pesquisa – são promissoras para o conhecimento e formidáveis no contexto educacional, e que por meio delas é que permanece gravada toda a bagagem de conhecimento adquirido pelo discente no processo de formação acadêmica.

Tanto o ensino quanto a pesquisa promovem a capacidade de construir e reconstruir os significados e conceitos preestabelecidos e formulados por meio de experimentos, pela fusão de teoria e prática. Por esse motivo, a educação superior

brasileira apresenta uma tríade indissociável de pilares para a formação acadêmica, profissional, política e social do ser: o ensino, a pesquisa e a extensão. Cada um desses pilares tem seu respectivo objetivo, mas é de suma importância para o processo formativo do homem como ser social.

O ensinar pela pesquisa exige uma postura madura tanto do professor como do aluno. Exige a formulação de conhecimentos e o reconhecimento da necessidade de se fazer. Demo (1996, p. 5) elenca quatro pressupostos os quais aponta como essenciais no processo formativo do ensinar pela pesquisa:

- I) convicção de que esse processo é próprio da educação;
- II) reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo é o núcleo do processo de pesquisa;
- III) necessidade, tanto do professor como do aluno, de fazer pesquisa cotidiana;
- IV) compromisso político com o processo de formação da competência histórica e humana.

Esses pressupostos do ensino pela pesquisa corroboram aqueles outros pressupostos tidos como filosóficos, já elencados aqui. Eles exprimem a precisão, o desejo e a ânsia de produzir pesquisa, reconhecendo sua necessidade, visto que por meio dela é possível elaborar e construir significados, reconstruir saberes e apresentar novos conhecimentos. Por intermédio do ensino pela pesquisa é possível ressignificar a educação como um todo, independentemente de níveis, e apresentá-la em seu processo natural como produtora do conhecimento.

Ensinar pela pesquisa é apresentar novos conceitos de fazer sala de aula no que diz respeito ao professor e ao estudante. É transformar a aula em um ambiente instigativo, deixando o aluno produzir. É deixar cair por terra o conceito tradicional de aula como repasse de conteúdo – copiar e colar – como espaço de treinamento. O ensinar pela pesquisa exige essa mudança radical de postura por parte do professor e do aluno e demanda maturidade da Instituição em desejar a produção do conhecimento científico.

Cabe reiterar que as figuras centrais para a efetivação desse método são o professor e o aluno, cada qual com seu papel específico. É mister, nesse processo formativo, a participação de um professor com uma mente aberta a novas ideias, disposto a inovar. Um professor que apresente uma aula de cunho reflexivo, crítico e emancipatório, de forma subjetiva e criativa. Conforme afirma Demo (1996, p. 15): “Cada professor precisa saber propor seu método próprio e criativo de teorizar e

praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a com fonte principal de sua capacidade inventiva”.

Dialogando com Demo (1996), apresento o pensamento de Freire (2002, p. 16) que ratifica o papel do professor como pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O professor deve estimular a pesquisa dos alunos, guiando-os na sua elaboração e desenvolvimento. Deve ver o aluno como parceiro de pesquisa, e não como alguém inferior, subalterno, que deve apenas fazer aquilo que lhe é solicitado. O aluno também precisa passar por um processo de mudança de consciência no que diz respeito ao processo do ensino, encontrando, no professor, a motivação essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Deve aceitar que o professor colabore e guie os momentos de construção de novos saberes. Assim, o ensino e a aprendizagem são reflexos do diálogo estabelecido entre o docente e o discente.

Diante disso, e considerando o currículo intensivo que Demo (1996) sugere para o ensino pela pesquisa no ensino superior, aponto algumas questões inquietantes que movimentaram este estudo, conforme seguem: Como ensinar? Como aprender? Como ensinar a questionar? Como ensinar a aprender? Qual o papel do professor? Qual o papel do aluno? Qual a importância do currículo? Como potencializar esse ensinar pela pesquisa? Como potencializar os pressupostos filosóficos no processo formativo? Pois bem, é necessário entender que a pesquisa deve ser uma inquietação que pode ser externalizada de várias formas, até mesmo por sentimentos. Deleuze (2003, p. 22) corrobora ao afirmar:

A dor força a inteligência a pesquisar, como certos prazeres insólitos põem a memória a funcionar. Cabe à inteligência compreender, e nos fazer compreender, que os signos mais frívolos da mundanidade correspondem a determinadas leis e que os signos dolorosos do amor correspondem a repetições. Assim, aprendemos a nos servir dos seres: frívolos ou cruéis, eles "posaram diante de nós", eles nada mais são do que a encarnação de temas que os ultrapassam, ou pedaços de uma divindade que nada mais pode contra nós.

Primeiramente, cabe esclarecer que, conforme afirma Freire (2002, p. 16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O autor acrescenta sobre a ação formadora do ensino:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 16).

Tendo em vista a formação do estudante com um perfil de cidadão e de profissional, Demo (1996, 49) apresenta, para o ensino superior, o currículo intensivo como proposta desafiadora do que ele chama de “competência questionadora reconstrutiva” para a concretização do ensino pela pesquisa. Essa competência abrange as ações de oportunidade, de questionamento, de reflexão e de inovação, objetivando uma constituição de sujeito político e social.

Nesse sentido, o ensino superior deve apresentar, nos currículos dos cursos de graduação, conteúdos transversais que estimulem essas ações, possibilitando o desenvolvimento do intelecto humano no campo ético, filosófico, político, social e econômico e permitindo a capacidade de inovar e reconstruir os saberes e significados ora apresentados. Esses conteúdos devem ainda contemplar uma educação contextualizada, de acordo com os anseios de uma determinada sociedade.

Quando falo em (re)construção do conhecimento, estou comungando da ideia apresentada por Deleuze (2003, p. 21) sobre a capacidade de aprender do homem:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

Essa proposição de Deleuze (2003, p. 21) de que “nunca se aprende fazendo como alguém, mas com alguém”, vem ao encontro do pensamento de Demo (1996), quando este aborda o papel do professor e do aluno. Ou seja, que, ao realizar a pesquisa, o professor deve estabelecer com o aluno um vínculo de colaboração mútua, não o tratando como subalterno ou subordinado. Aprender com alguém é um dos objetivos do ensinar pela pesquisa.

A capacidade de reconstrução do conhecimento deve ser própria da Instituição educacional, seja ela de nível básico, seja superior, mas devendo sempre provocar uma inquietação no indivíduo para transformá-lo em ser que aprenda a aprender. Reconstruir o conhecimento é ter a capacidade de reconhecer a origem do

conhecimento no meio social, pelo uso do senso comum. Sobre a reconstrução do conhecimento, Demo (1996, p. 25) assevera:

A reconstrução do conhecimento implica no processo complexo e sempre recorrente, que começa naturalmente pelo uso do senso comum. Conhecemos a partir do conhecido. Compreendemos um texto a partir do contexto. Significa sobretudo aceitar que ninguém é propriamente analfabeto, já que todos temos uma identidade cultural e histórica e dominamos alguma linguagem.

Nesse sentido do aprender, é necessário estar receptivo a novos conhecimentos, sempre em busca constante da transformação pelo conhecimento. O currículo intensivo, que visa a desenvolver a cidadania dentro da academia, agrega consigo os pressupostos filosóficos apresentados anteriormente – o esclarecimento, a autonomia, dentre outros. Igualmente envolve a questão crítica, reflexiva e criativa, pois “mais que o aprender, é o aprender a aprender que faz o bom profissional” (DEMO, 1996, p. 68).

No ensinar pela pesquisa no ensino superior, Demo (1996) trilha uma organização pedagógica centrada no pensar, destacando, como primeira questão, o desenvolvimento da cidadania acadêmica por meio do currículo intensivo. Posteriormente, ele explana sobre o profissional competente, fruto desse currículo intensivo, com formação consolidada, mas ciente da importância de uma formação continuada no que diz respeito ao prosseguimento da pesquisa, da atualização permanente, do retorno à academia, da autoavaliação, da avaliação.

Comungando desse mesmo pensamento do educador anterior, Freire (2002) ratifica que ensinar exige pesquisa, e essa exigência parte do momento em que se tem a pretensão de compreensão de mundo como indivíduos históricos e sociais, tendo a capacidade de intervenção e de conhecimento da comunidade. A pesquisa faz com que se tenha o entendimento da construção e reconstrução de novos saberes com a metodologia no ensinar, pesquisar e aprender.

Nessa linha, Freire (2002, p. 16) corrobora sobre o ensinar que exige pesquisa:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente.

Pensar certo consiste também no princípio de liberdade de entendimento de que a produção do conhecimento começa a partir do senso comum, em que o sujeito histórico e social apresenta seu próprio conhecimento e com a pesquisa deve ser ampliado e desenvolvido, respeitando os saberes construídos de forma comunitária, de acordo com a realidade dos discentes.

Seguindo esta dissertação com a próxima seção, discorro sobre a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos e o arcabouço teórico de artigos, dissertações e teses disponíveis em bancos de dados na formulação do estado da arte desta pesquisa.

#### **2.4 A imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa e o estado da arte**

Como proposta da estrutura desta pesquisa, nesta parte, trabalho o estado da arte. Para isso, fiz um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses publicadas sobre o tema proposto, neste caso, os pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa.

Para alguns pensadores, o estado da arte apresenta um mapeamento ou a catalogação das mais variadas produções bibliográficas de uma determinada temática de pesquisa, tendo como objetivo divulgar as discussões de cunho científico que visam a contribuir e alicerçar novos desafios e inquietações. Nessa linha, para Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Partindo desse pressuposto, este estado da arte apresenta as produções científicas e acadêmicas relacionadas à proposta de temática de estudo trabalhada

em cinco anos, compreendendo 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, e a partir de uma busca em bancos de dados das publicações virtuais da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), do Catálogo de Teses & Dissertações e do Banco de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como explanado anteriormente, o estado da arte visa também a proporcionar um mapeamento das discussões e temáticas das produções acadêmicas. E, nesse contexto, Ferreira (2002, p. 258) afirma que:

[...] pesquisas conhecidas pela denominação 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento' têm o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Portanto, delineei estratégias para o mapeamento das produções acadêmicas que deram aportes teóricos e despertaram inquietações suficientes para iniciar minhas buscas e observar de que forma, nos últimos anos, a temática foi trabalhada e propriamente publicada.

Como estratégia inicial para busca nos bancos de dados, delimitei o período de pesquisa – cinco anos (2015 a 2019) – e, como fonte dessas buscas, optei pela CAPES, com o banco de periódicos e banco de dissertações e teses, e pela SciELO. Posteriormente, delimitei os descritores para pesquisa, fazendo a seguinte inserção: “ensino pela pesquisa pressupostos filosóficos”. Fiz ainda outra busca com “ensino pela pesquisa pressupostos filosóficos ensino superior”. Deparei com resultados que não correspondiam com minha temática, sendo necessária uma nova filtragem, desta vez mais atenta aos títulos das pesquisas.

No banco de dissertações e teses da CAPES, selecionei 20 produções acadêmicas, sendo que, depois da leitura de seus resumos, identificação dos descritores relacionados com a pesquisa e aprofundando também partes dos estudos, selecionei 10 trabalhos que vinham ao encontro ou se aproximavam da temática objeto deste estudo.

A seguir, apresento, no Quadro 01, o mapeamento do banco de dissertações e teses da CAPES, organizado por título, autor/ano, instituição, palavras-chave e o programa a que a pesquisa está vinculada.

Quadro 1 - Trabalhos disponíveis no Portal da CAPES de abril/2015 a julho/2019

<b>Título</b>	<b>Autor/Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Programa</b>
Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos	SANTOS, Leovan Alves dos (2015)	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	Ensino pela pesquisa. Geografia Escolar. Pensamento espacial.	Mestrado em Geografia
A pesquisa como princípio educativo: uma análise de práticas pedagógicas no Instituto Federal Fluminense	DALARME, Roberta Silva Leme (2015)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	Pesquisa como princípio Educativo. Emancipação . Educar pela Pesquisa.	Mestrado em Educação Agrícola
Educar pela pesquisa: as percepções de alunos de graduação sobre as temáticas Energia e Sustentabilidade em um Curso de Extensão	FONSECA NETO, Sebastião Nogueira da (2015)	Universidade Federal do Pará, Belém	Ciência, Tecnologia e Sociedade. Educar pela pesquisa. Formação de Professores.	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática
O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul	SCHVINGEL, Claudia (2015)	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - Fuvates, Lajeado/RS	Escola básica. Ensino Médio Politécnico. Pesquisa Escolar.	Mestrado em Ensino
A pesquisa universitária em face da esperança por autonomia	RACHID, Raquel Requena (2016)	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo	Educação Superior. Pesquisa. Capitalismo.	Mestrado em Direito Político e Econômico
Educar pela pesquisa: (des)caminhos docente nas séries	RODRIGUES, Dalva Rosane Cruz (2017)	Instituto Federal de Educação, Ciência e	Conheciment o. Reconstrução . Pesquisa.	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

iniciais do Ensino Fundamental		Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas	Ensino. Aprendizagem.	
Unidade de Aprendizagem: o educar pela pesquisa no cotidiano no meio do estudo da Química	LAZZAROTTO, Veridiana (2017)	Universidade Franciscana, Santa Maria	Educar pela pesquisa. Unidade de aprendizagem. Ensino em Química.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
O ensino da pesquisa científica em cursos de Fisioterapia	LIMA, Marta Kelly Nogueira de (2018)	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	Instituições de Ensino Superior. Fisioterapia. Pesquisa.	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde
O educar pela pesquisa no contexto do Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Química: implicações e possibilidades	VAZ, Sabrina Beloni (2019)	Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão	Educar pela Pesquisa. Formação inicial de professores. Professores de Química.	Mestrado em Química
Ensino Investigativo como recurso didático para promover autonomia e criticidade dos alunos de uma escola do Norte de Minas	MEIRA, Eufrásia Patrícia Santos (2019)	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Curiosidade. Método científico. Criticidade. Autonomia.	Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A primeira dissertação traz a pesquisa de Santos (2015) sobre a efetivação do ensino de Geografia por meio da pesquisa e suas contribuições para a construção do pensamento dos alunos. A metodologia utilizada foi baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, com elementos de pesquisa etnográfica. Alguns documentos foram utilizados, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os principais Projetos Pedagógicos dos Cursos de Geografia do Estado de Goiás e o Projeto Político Pedagógico da escola, *lócus* da pesquisa, com a finalidade de analisar a formação inicial e continuada dos professores

e sua contribuição para o trabalho de orientar pesquisas em sala de aula para desenvolver a capacidade e reflexão dos alunos. Segundo o autor, a abordagem apresentada pode contribuir para pensar uma Geografia que atenda às novas perspectivas do ensino, deixando a escola de ser um espaço de memorização para ser um espaço de construção de saberes, com alicerce crítico e investigativo.

A segunda dissertação, de autoria de Dalarme (2015), apresenta a pesquisa como princípio educativo e estruturante da prática pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *Campus Bom Jesus do Itabapoana*. Para esse estudo foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa e bibliográfica, que possibilitou uma análise profunda sobre questões teóricas, críticas e reflexivas. A autora também fez uso da pesquisa documental e de campo para analisar a produção científica do próprio local de estudo. Na pesquisa de campo utilizou como instrumento de coleta um questionário com perguntas, na maioria subjetivas, que foi aplicado a professores para identificar a sua percepção sobre o desenvolvimento da pesquisa como atividade pedagógica. Para a autora, a pesquisa teve resultado significativo, pois metodologias que utilizam abordagens críticas e reflexivas colaboram com as reflexões sobre o propósito da educação de formar pessoas emancipadas, críticas e reflexivas, fortalecendo a pesquisa como princípio educativo.

O terceiro trabalho, também uma dissertação, de autoria de Fonseca Neto (2015), versa sobre o educar pela pesquisa e as percepções de alunos sobre uma determinada temática abordada em um curso de extensão acadêmica. Partindo do ponto de discussão sobre ciência, tecnologia e sociedade, por meio do educar pela pesquisa, o autor analisa a promoção das tomadas de decisões relativas à energia e sustentabilidade no contexto amazônico. Como metodologia, utilizou a abordagem qualitativa, que consistiu em uma pesquisa-ação com coletas de subsídios durante um curso de extensão. Para registro, fez uso de gravações de vídeos, diário de formação e produção de textos dos alunos. Por meio da leitura dos dados coletados, o autor constatou como resultado do trabalho que o educar pela pesquisa, como um método de educação, é eficiente na promoção e formação sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), pois o discente deixa de receber o conteúdo preparado e passa a ser construtor do próprio conteúdo, podendo, assim, aprender e expor suas descobertas, as quais estão alicerçadas na consciência reflexiva, autônoma, crítica e participativa.

Na quarta dissertação, Schvingel (2015) estabeleceu como objetivo investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico no Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Como metodologia, a pesquisadora utilizou a abordagem de cunho qualitativo, discutindo a relação entre a pesquisa escolar, o ensino e o professor. Para coleta de dados, aplicou uma entrevista estruturada com professores que atuavam na época do Ensino Médio Politécnico. Além disso, analisou alguns documentos tidos como base da proposta da pesquisa e outros documentos vinculados ao assunto, como reportagens em jornais, e construiu o diário de campo da pesquisadora. Segundo a autora, o estudo mostrou que é possível evidenciar essas reflexões sobre o princípio do ensino pela pesquisa e a relação entre o ensinar e o aprender.

No quinto trabalho, Rachid (2016) apresenta a pesquisa universitária como esperança para autonomia. A autora teve como objetivo analisar a estrutura da educação superior brasileira, buscando compreender a tecnicização do ambiente acadêmico e a mercadologização da produção científica e da ciência. Pela leitura da pesquisa, acredita-se que a pesquisadora utilizou uma metodologia qualitativa e revisão bibliográfica.

A sexta dissertação, de Rodrigues (2017), apresenta o educar pela pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como campo de pesquisa uma Escola Estadual na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A pesquisadora desenvolveu um estudo de caso para verificar como os professores trabalham a questão do educar pela pesquisa no ambiente escolar para além da sala de aula, mediante quatro pressupostos apontados pela autora.

No sétimo trabalho, Lazzarotto (2017) apresentou o educar pela pesquisa no cotidiano por meio do estudo da Química e a construção e aplicação de conhecimentos científicos na mesma disciplina de estudo. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Médio pertencente à rede pública. Para elaboração de sua produção acadêmica, utilizou análise documental e de dados; apreciação de entrevistas; observação de ocorrências de sala de aula; atividades experimentais e produção escrita. Isso possibilitou a compreensão de como ocorre a construção e a aplicação do conhecimento por meio do educar pela pesquisa. Com a construção de uma unidade de aprendizagem, pôde estruturar atividades para identificar a mudança no saber inicial dos sujeitos da pesquisa, que foi relatada por eles na descrição final. Assim, a autora destacou, nas considerações finais, a relevância da pesquisa,

evidenciando a interação ocorrida entre professor e estudantes durante o desenvolvimento da investigação.

A pesquisa de Lima (2018), oitava dissertação, trouxe como temática o ensino da pesquisa científica em cursos de Fisioterapia. A autora destaca que a formação do fisioterapeuta, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), visa a formar um profissional que exerça competências e práticas em ações na atenção primária, secundária e terciária. Assim, buscou, por meio de seu estudo, investigar o ensino da pesquisa nos cursos de graduação de Fisioterapia em Goiânia e região metropolitana. Como metodologia, formulou um questionário estruturado para entrevistas com docentes e discentes, apontando o quantitativo de professores por titulação e sua participação em pesquisas na IES. A pesquisadora ainda apresentou os pontos positivos e negativos relatados pelos professores e alunos sobre o incentivo à produção científica e o ensino da pesquisa, apontando que muitos docentes, em sua análise, defenderam a ideia de uma reformulação no currículo.

Na nona produção acadêmica, de Vaz (2019), é apresentada a temática do educar pela pesquisa no Estágio Supervisionado. Para a pesquisadora, é necessário repensar urgentemente as práticas docentes para a formação profissional, buscando superar as aulas tradicionais, nas quais os alunos são replicadores de conteúdo. Com o objetivo de analisar as implicações e potencialidades de educar pela pesquisa, utilizou, como instrumentos para a coleta de dados, diário de bordo e gravação das aulas ao longo da pesquisa. Posteriormente, fez a análise textual discursiva, subdividindo a pesquisa em quatro grupos. Com a análise do resultado da pesquisa, a autora concluiu que, no decorrer das aulas, por meio do educar pela pesquisa, o amadurecimento, o desenvolvimento e a realização de atividades estiveram mais aflorados e voltados para a construção da reflexão e da socialização.

Por fim, a última produção acadêmica selecionada no Portal da CAPES, de autoria de Meira (2019), apresenta o ensino investigativo para a promoção da autonomia e criticidade dos alunos da educação básica de um município do Estado mineiro. O objetivo principal consistiu em estimular os educandos a interagirem com a atividade científica de forma criativa e construtiva. A pesquisa de abordagem quali-quantitativa contou, para a coleta de dados, com questionários pré e pós-testes, depoimentos, instrumentos avaliativos, registros e observações da pesquisadora. A autora evidenciou que as atividades de pesquisa (investigativa) promoveram a

participação dos alunos no tangente à construção do conhecimento, bem como estímulo da autonomia e do pensamento.

No decorrer desta primeira etapa do estado da arte, com o mapeamento do banco de dissertações e teses da CAPES, com trabalhos disponíveis no portal referente ao período de abril de 2015 a julho de 2019, foram selecionados dez trabalhos com temáticas semelhantes com nossa investigação, bem como produções que em primeira análise estivessem relacionados com a problemática e objetivos geral e específicos trabalhados.

A princípio, em todos os trabalhos foram extraídos centelhas que contribuíssem com essa investigação, mesmo com temática ou campo investigativo diferente deste, mas todos com vieses filosóficos que envolvessem o ensinar pela pesquisa, pressupostos, ensino superior e outros.

Como falado anteriormente, a temática deste estudo se faz à base de produções recentes, por isso utilizamos também de alguns trabalhos que explanassem o ensino na educação básica, mas que retratavam a ação investigativa do ensinar pela pesquisa, e outras produções, dentre estas, as que objetivam dentro do ensino superior formular questões da pesquisa e seu ensino no âmbito mais restrito, focado especificamente em cursos de graduação.

Na consulta realizada no banco de dados da SciELO, parti do mesmo princípio, ou seja, inseri no formulário de pesquisa livre os descritores “ensino pela pesquisa pressupostos filosóficos” e “ensino pela pesquisa pressupostos filosóficos ensino superior”, não encontrando – para minha surpresa – nenhum periódico nos cinco anos trabalhados (2015 a 2019). Com o intuito de ir além, no mesmo recorte temporal, fiz uma nova busca com um descritor mais amplo – “ensino pela pesquisa” – e, diferente do resultado anterior, encontrei algumas produções. Sendo mais preciso, encontrei seis, mas que não tinham ligações ou não corroboravam com o tema objeto de estudo, razão pela qual não os inseri neste estado da arte.

Dando continuidade à busca pelo aprimoramento deste estado da arte, retornei para a CAPES, mas, desta feita, para o banco de dados dos periódicos. Para essa consulta, utilizei os mesmos descritores da consulta ao banco de dissertações e teses e o mesmo espaço temporal. Selecionei 20 produções acadêmicas e, depois da leitura dos resumos, dentre elas selecionei sete trabalhos que corroboram minha temática de estudo.

A seguir, apresento, no Quadro 2, o mapeamento do banco de periódicos da CAPES, organizado por título, autor/ano, instituição que o/a autor(a)/pesquisa estão vinculados, palavras-chave e o programa/revista de publicação da produção acadêmica. Ressalto que, nos anos de 2015 e 2017, não encontrei trabalhos acadêmicos que contribuíssem com a temática do ensino pela pesquisa. Por isso, o Quadro 2 apresenta trabalhos publicados nos anos de 2016, 2018 e 2019, três anos do espaço temporal proposto anteriormente.

Quadro 2 - Trabalhos disponíveis no banco de periódicos da CAPES de 2015 a 2019

<b>Título</b>	<b>Autor(es)/ Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Palavras- chave</b>	<b>Programa/ Revista</b>
Razão Tradicional e Razão Crítica: Os percursos da razão no ensino e a pesquisa em administração na concepção da teoria crítica	FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; STEFANI, Dorival de (2016)	Universidade Federal do Paraná e UNINTER	Razão Crítica. Razão Tradicional. Ciência Moderna. Administração.	Revista de Ciências da Administração
A pesquisa como princípio educativo no ensino de Ciências: concepções e práticas em contextos brasileiros	PAULETTI, Fabiana (2018)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Pesquisa como princípio educativo. Ensino de Ciências. Educação Básica. Educar pela pesquisa. Pesquisa em sala de aula. Ensino por investigação.	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Doutorado
Ensino pela Pesquisa na Docência Universitária: um relato de experiência na disciplina de Catalogação	SANTA ANNA, Jorge (2018)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Docência Universitária. Docência em Ciência da Informação. Ensino da Catalogação. Ensino pela Pesquisa.	Revista Brasileira de Educação em Ciências da Informação (REBECIN)
Epistemologia da prática e racionalidade pedagógica: o ensino pela	SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos;	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade	Ensino-pesquisa. Ensino de Geografia.	Revista Ensino de Geografia (Recife)

pesquisa em situação situada	THERRIEN, Jacques. (2018)	Federal do Ceará (UFC)	Racionalidade pedagógica	
Educação popular e ensino superior em Paulo Freire	BEISIEGEL, Celso de Rui (2018)	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Educação popular. Educação das elites. Expansão da escolaridade. Paulo Freire e educação superior.	Educação e Pesquisa (São Paulo)
Tecnologias de informação e comunicação no compartilhamento de aprendizagens na Educação Básica	DIESEL, Aline; SCHUCK, Rogério J.; GOULART, Lara K.; MARTINS, Silvana N. (2018)	Universidade do Vale do Taquari (Univates)	Tecnologias de informação e comunicação. Educar pela Pesquisa. Compartilhamento de aprendizagem. Educação Básica.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa	ALMEIDA, Sandra Raquel; PENSO, Maria Aparecida (2019)	Universidade Católica de Brasília	Formação docente. Alfabetização. Prática pedagógica. Professor alfabetizador.	Holos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O primeiro trabalho desta segunda parte do mapeamento das produções acadêmicas, de autoria de Faria, Meneghetti e Stefani (2016), traz a abordagem da razão tradicional (ciência moderna) e a razão crítica. Aparentemente, numa primeira análise, esta produção não parece contribuir o suficiente para a pesquisa, mas, pelo contrário, a razão é um dos pressupostos filosóficos para o ensino pela pesquisa. Para os autores deste trabalho, se faz necessário refletir sobre a razão que constrói as outras razões, ou seja, a prática científica. Como o objetivo principal do trabalho foi refletir sobre a razão como prática científica, os autores traçaram relações envolvendo iluminismo, eclipse da razão, entendimento, razão crítica, capitalismo, razão tradicional e materialismo histórico. Pelo resumo do artigo, não foi possível identificar a metodologia utilizada e se os resultados foram alcançados.

As próximas cinco pesquisas apresentadas são do ano de 2018. Pelo banco de periódicos da CAPES, esse foi o ano em que mais houve publicações relacionadas à temática da pesquisa que estou propondo, por isso o quantitativo de cinco estarem no ano de 2018, entre sete produções no total, sendo apenas duas nos outros anos – uma em 2016 e outra em 2019.

A segunda produção acadêmica destacada é uma tese de doutorado que aborda a temática da pesquisa como princípio educativo no ensino de Ciências, de autoria de Pauletti (2018). A autora da tese objetivou compreender a pesquisa como princípio educativo no ensino de Ciências na educação básica, com um olhar no contexto brasileiro. Com o estudo de metodologia qualitativa e de revisão de literatura, a pesquisadora identificou, por meio de descritores, pesquisadores brasileiros que, entre os anos de 2000 e 2015, publicaram pelo menos duas produções sobre esse objeto de estudo.

Para a autora, inicialmente, chegou ao resultado das principais concepções e práticas de pesquisa como princípio educativo no contexto brasileiro: educar pela pesquisa, a pesquisa em sala de aula e o ensino por investigação. Nessa investigação foi considerada o educar pela pesquisa e a pesquisa em sala de aula como concepção única de ensino, com a justificativa de aproximação e por apresentarem os pressupostos semelhantes, pois “a pesquisa em sala de aula tem forte influência do educar pela pesquisa, bem como a pesquisa em sala de aula é entendida pelos próprios autores como uma aplicação prática do educar pela pesquisa” (PAULETTI, 2018, p. 14).

Pauletti (2018) destaca que Pedro Demo, ao propor o educar pela pesquisa concebe a ideia de investigação como princípio educativo de cunho teórico; a pesquisa em sala de aula como uma abordagem teórica, semelhante à anterior, e que também se caracteriza como prática; já o ensino por investigação constitui-se como uma outra concepção de pesquisa como princípio educativo, ora proposta por pesquisadores do sudeste do Brasil. Assim, por meio da revisão de literatura, conseguiu identificar as duas concepções de pesquisa como princípio educativo: o educar pela pesquisa/pesquisa em sala de aula e o ensino por investigação.

Também é notório o interesse na investigação dos pressupostos do educar pela pesquisa e da pesquisa em sala de aula. Na primeira concepção, Pauletti (2018) lista quatro pressupostos, e, na segunda, três pressupostos, a saber:

#### **1ª. Concepção - Pressupostos do Educar pela pesquisa:**

- Educação pela pesquisa é a educação tipicamente escolar;
- A pesquisa se dá por meio do questionamento reconstrutivo;
- Pesquisa deve ser atitude cotidiana, no professor e no aluno;
- A pesquisa contribui para a formação da competência humana e histórica.

### **2ª. Concepção - Pressupostos da Pesquisa em sala de aula:**

- A pesquisa inicia pelo questionamento, preferentemente do estudante;
- A busca de resposta às perguntas consiste na construção de argumentos;
- Comunicação é necessária para informar os novos entendimentos e para validá-los na comunidade da sala de aula.

Esses pressupostos podem ajudar o sujeito na inserção e interação da pesquisa no ensino, refletindo diretamente no processo de ensino e de aprendizagem escolar, mesmo cientes de que este processo seja entendido como desafiador devido à não realização dessa concepção na prática.

Com a temática do ensino pela pesquisa na docência universitária, no terceiro trabalho, Santa Anna (2018) afirma que a prática docente vem experimentando muitos desafios, pois, de acordo com as mais variadas reflexões sobre os novos métodos de ensino, ainda existem disciplinas e docentes que adotam métodos que podem ser chamados de não inovadores, permanecendo com o ensino tecnicista e cansativo. Assim, o autor estabeleceu, como objetivo de sua investigação, apresentar as contribuições de lecionar a partir do ensino pela pesquisa, dentro do curso de Ciências da Informação, na disciplina de Representação Descritiva II. Santa Anna (2018) afirma ainda que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que, por meio do ensino pela pesquisa, as experiências promoveram um olhar mais humanizado, flexível e dinâmico à prática da catalogação, assunto da disciplina em questão.

O quarto trabalho acadêmico explana sobre a epistemologia da prática e a racionalidade pedagógica do ensino pela pesquisa. De autoria de Santos e Therrien (2018), esta é a primeira produção acadêmica vinculada a uma universidade pública cearense. Assim como em relação ao outro trabalho apresentado, esta temática parece, à primeira vista, não colaborar com o assunto, objeto desta pesquisa, mas afirmo que a epistemologia e a racionalidade levam ao processo de investigação, inquietação e, obviamente, de pesquisa. De tal modo, os autores nordestinos enfatizam que a reflexão deve ser iniciada a partir deles mesmos, como professores, no que diz respeito ao ensinar pela pesquisa na educação básica e superior, considerando os desafios para uma reformulação metodológica do ensino.

No quinto trabalho acadêmico, Beisiegel (2018) apresenta o pensamento de Paulo Freire sobre a educação popular e o ensino superior. Aqui justifico a escolha desta produção acadêmica porque um de meus referenciais teóricos é Paulo Freire no tocante às questões da autonomia e da abertura à escuta e ao diálogo. O autor destaca que Freire desenvolveu reflexões abrangentes sobre a educação popular e libertadora e o ensino superior e que, em nosso país, o ensino das elites é diferenciado do ensino da classe menos favorecida. Assim, umas das questões primordiais deste trabalho pautado em um evento sobre Freire foi apresentar a práxis da educação superior sem distinção, voltada, por meio de reflexões e práticas, para a formação da população menos favorecida. É importante ressaltar que esta produção acadêmica foi uma publicação póstuma do autor (*post mortem*), no qual relata sua devoção freireana.

O sexto trabalho apresentado, intitulado Tecnologias de Informação e Comunicação no compartilhamento de aprendizagens na Educação Básica, de autoria de Diesel *et al.* (2018), segundo texto que possui a Univates como IES de origem, investiga sobre as tecnologias digitais ou não digitais que promovem o compartilhamento de aprendizagem decorrente do ensino pela pesquisa na educação básica. Os autores utilizaram uma abordagem qualitativa, sendo os dados coletados por meio de uma entrevista estruturada com sete professores da educação básica. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo e permitiram construir duas categorias: aprendizagens compartilhadas em recursos tecnológicos imateriais e aprendizagens compartilhadas em recursos tecnológicos materiais.

Por fim, o último e sétimo trabalho, de autoria de Almeida e Penso (2019), apresenta a temática da formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. Essa produção consiste em uma revisão sistemática sobre a formação e prática docente no período de 2010 a 2017. Para a concretização da pesquisa, as autoras utilizaram, para a coleta de dados, o Portal da CAPES e a Biblioteca Virtual em Saúde, escolhendo oito artigos. Com a revisão de literatura, detectaram a necessidade de incluir aspectos subjetivos nas pesquisas e formação de alfabetizadores.

As produções acadêmicas aqui apresentadas a partir das bases de dados, banco de teses e dissertações e banco de periódicos, totalizando 17 no espaço temporal de cinco anos, de 2015 a 2019, demonstram que a temática, objeto desta pesquisa, ainda está tímida no que diz respeito às pesquisas e produções, o que indica

a real necessidade de serem desenvolvidas discussões para despertar novas ideias acerca dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa.

Com a análise de cada texto, considerando o tempo e o espaço de cada um, seja artigo, seja dissertação de mestrado ou tese de doutorado, foi possível entender que reconhecer a realidade do *lócus* e dos sujeitos das produções é de extrema importância para o bom andamento e compreensão das investigações apontadas. Isso sem fazer juízos de valor sobre a relevância de cada produção, mas, sim, reconhecendo a necessidade de novos trabalhos e ampliando o campo de investigação e discussão.

No que diz respeito à realidade, à localização geográfica, ao *lócus* de cada pesquisa, dos 17 trabalhos acadêmicos catalogados, sete pertencem à Região Sul do país; quatro à Região Sudeste; quatro à Região Centro-Oeste; um à Região Norte e um à Região Nordeste. São dados que levam a investigar o porquê de tal realidade. Será que o ensino pela pesquisa é mais discutido ou trabalhado na Região Sul do que na Região Norte? Determinadas regiões do país estão discutindo com mais fervor o ensino pela pesquisa, colocando-o em prática? Essas são inquietações pertinentes relacionadas à localização e ao contexto de cada pesquisa, sendo primordial conhecer a realidade para, posteriormente, entender essa questão.

Outro fator interessante a destacar neste estado da arte é o número de trabalhos voltados para o ensino superior e o número voltado para o ensino básico. Verifiquei que, do total de trabalhos levantados nos bancos de dados, oito eram pesquisas dirigidas para o ensino superior; oito para o ensino básico e uma para ambas as modalidades de ensino, básico e superior. Essa situação pode apresentar que as duas modalidades de ensino estão buscando estratégias de inovação para que o conhecimento científico seja cada vez mais estimulado.

Ainda como outra inquietação emergente do estado da arte, cabe trazer os conceitos “ensino pela pesquisa” ou “ensinar pela pesquisa” e “educação pela pesquisa” ou “educar pela pesquisa”. No total das produções apresentadas, em oito, os autores utilizaram os termos “ensino pela pesquisa” ou “ensinar pela pesquisa” e em nove utilizaram os termos “educação pela pesquisa” ou “educar pela pesquisa”. Vale lembrar que existe diferença entre os termos, pois o ensino é uma ação educativa, enquanto a educação, em um sentido mais amplo, pode ser entendida como o conhecimento dos hábitos, valores, crenças, culturas e outras formas de saber

relacionadas à educação formal, não formal e informal. Nesta pesquisa, reforço a temática do ensino pela pesquisa.

Por fim, analiso ainda os trabalhos destacados, considerando quem escutou os sujeitos, ou seja, as pessoas que estavam diretamente relacionadas com a pesquisa, sejam elas professores, sejam discentes ou colaboradores. Das 17 produções acadêmicas, em 11 identifiquei, por meio de sua metodologia, que houve conversa com os sujeitos da pesquisa e coleta de dados por meio de questionários estruturados, tecnologias digitais e aplicativos, diário de bordo, entre outros, sendo esses os principais instrumentos utilizados para dialogar com o público-alvo da pesquisa.

Com este mapeamento dos trabalhos supramencionados, posso afirmar que os achados de produção acadêmica indicam, ainda, um reduzido número de investigações direcionadas ao ensino pela pesquisa e seus pressupostos filosóficos. Foi possível observar que na Região Sul do Brasil há mais produções com o objetivo de estudar o ensino pela pesquisa, ao contrário das Regiões Norte e Nordeste. Identifiquei também que as pesquisas estão voltadas tanto para o ensino básico como para o ensino superior, o que pode ratificar a inovação dos currículos dessas duas modalidades de ensino. Considerando as produções que utilizaram o termo ensino e o termo educação, neste caso educação se destacou como o mais utilizado e, por fim, nos trabalhos que dialogam com os sujeitos da pesquisa.

Todo esse cuidado no manejo dessas informações ratifica o que Romanowski e Ens (2006, p. 45) afirmam sobre o resultado do estudo do estado da arte:

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm preocupado os pesquisadores. Outro aspecto que esses estudos mostram são os tipos de pesquisa utilizados nas investigações, ou seja, se as pesquisas estão apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica.

Enfim, esse estado da arte permitiu concluir que é de relevância dar continuidade a esta pesquisa. Os resultados reafirmaram o quanto ainda se faz necessário discutir o ensino pela pesquisa e seus pressupostos filosóficos no ensino

superior e, neste caso, escutando os professores de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada no interior cearense.

Cabe ainda destacar que este mapeamento me aproximou de produções, discussões e investigações contemporâneas, contribuindo para uma melhor escolha da metodologia trabalhada nesta dissertação. Pisar nos rastros desses trabalhos foi um salto para que a pesquisa amadurecesse e ganhasse forma no que diz respeito às discussões e metodologia.

No capítulo seguinte, apresento os procedimentos metodológicos propostos para esta pesquisa, os quais se aproximam dos desenvolvidos por alguns autores dos trabalhos selecionados no estado de arte. Entre esses, cito Santa Anna (2018), Pauletti (2018) e Schvingel (2015), que apresentaram uma abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, utilizaram pesquisa de campo, análise documental e entrevista estruturada que, no caso desta pesquisa, foi realizada com docentes dos quatro cursos de graduação da IES, local da pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“Apanhar o que tu mesmo jogaste ao ar  
Nada mais é que habilidade e tolerável ganho;  
Somente quando, de súbito, tens de acompanhar a bola  
Que uma eterna comparsa de jogo  
Arremessa a ti, ao teu cerne, num exato  
E destro impulso, num daqueles arcos  
Do grande edifício da ponte de Deus:  
Somente então é que saber apanhar é  
uma grande riqueza,  
Não tua, de um mundo.”*

*Rainer Maria Rilke (2015)*

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos, ou seja, o caminho que foi trilhado para a realização desta pesquisa que teve como objetivo discutir a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada de ensino, no interior do Estado do Ceará.

Nos próximos escritos, trato sobre o local, as características da pesquisa quanto à sua abordagem, sobre os procedimentos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os sujeitos da pesquisa e os métodos de análise dos dados.

#### 3.1 Conhecendo o local da pesquisa



*“Sou de Crateús cidade maravilhosa,  
terra de mulher cheirosa e de cabra trabalhador.  
Seu padroeiro é Nosso Senhor do Bonfim além de nosso Padrinho  
é nosso forte protetor.”*

*(Música de Edilson Vieira – Sou de Crateús, 2011).*

Para conhecer o *lócus* da pesquisa, é necessário conhecer o entorno, onde a Instituição de Ensino está inserida. Assim, tenho a liberdade de trazer presente um sanfoneiro e repentista crateuense que descreve Crateús nas suas mais diversas estrofes, cantando sua gente, natureza, religiosidade, cultura e arte. Acesse o QR Code e escute a história de Crateús em formato de música.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada de ensino, localizada no interior do Estado do Ceará, em Crateús, a 350 km da capital cearense, Fortaleza. Crateús é uma cidade do sertão cearense situada na Zona Oeste do Estado e tem como Título Honorífico “Princesa do Oeste”. Seu topônimo "Crateús" tem suas raízes indígenas no tupi ou tapuia, podendo significar:

1. Tupi: *cará* (batata) e *teú* (lagarto);
2. Tapuia: *kariri: kra* (seco) mais *té*, *kraté* (coisa seca ou lugar seco) e *y* (muito frequente), significando "lugar muito seco";
3. Numa visão mais geral: o nome da tribo indígena que habitava a região, *karati*, *karatús* ou *karatis e us* (povo ou tribo).

A princípio, sua denominação original era "Piranhas", devido à abundância de peixes dessa espécie na região, depois passou a "Príncipe Imperial". Crateús está localizada ao sul da Chapada da Ibiapaba e às margens do Rio Poti. As terras eram habitadas pelos índios Karatis. Crateús foi elevada à categoria de município em 1832, com 189 anos de história.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, Crateús possui uma população estimada de 75.159 pessoas. Ainda de acordo com o IBGE, possui rede de água, esgoto, energia, instituições públicas e privadas nas mais variadas ramificações dos setores.

No que diz respeito à educação, a cidade possui instituições da rede de educação básica pública e privada, bem como de educação superior, da rede pública (estadual e federal) e privada. A economia gira em torno da agropecuária e do

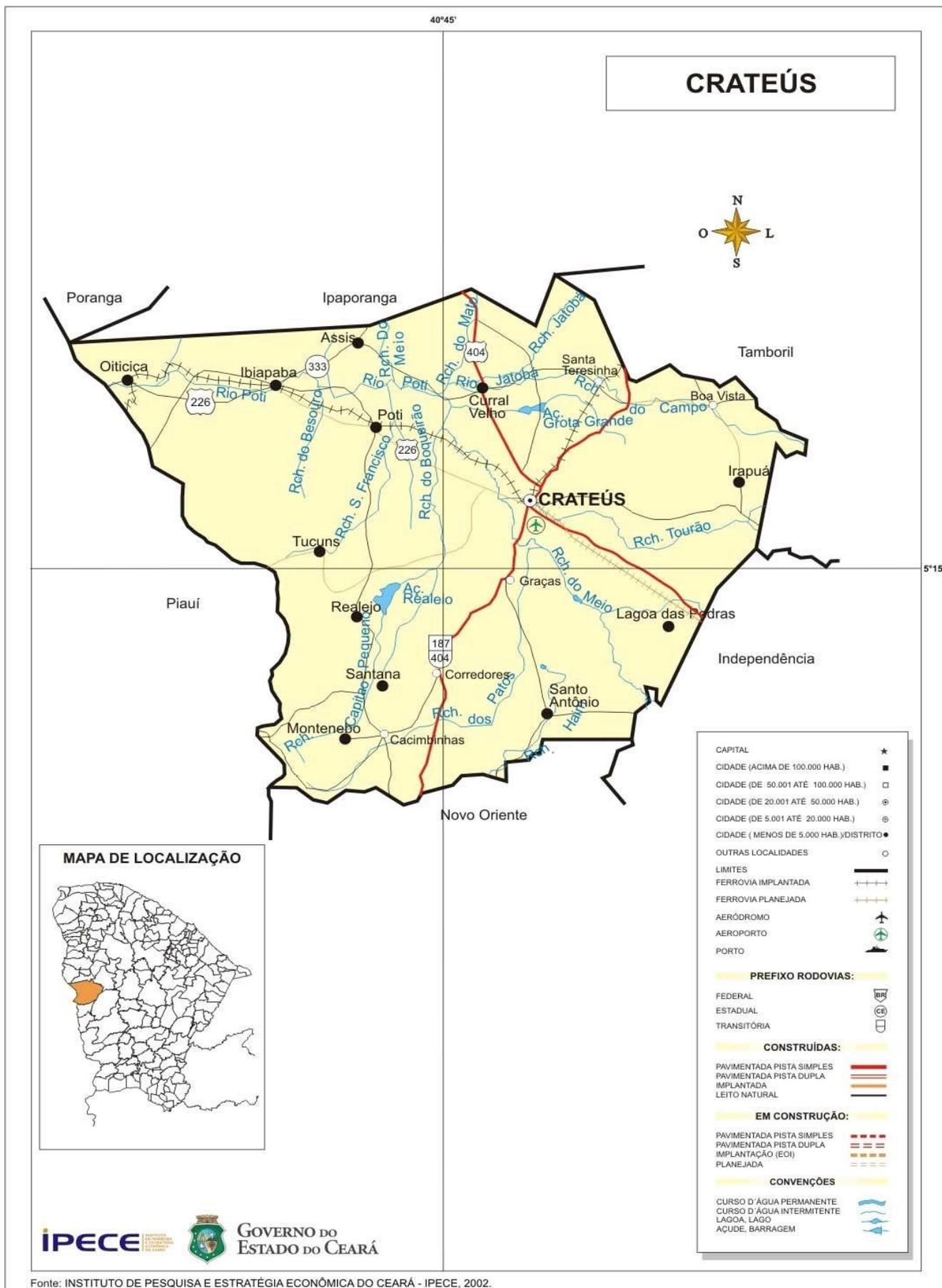
comércio, sendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,644, inserindo o município na 30ª posição do *ranking* de municípios do Estado (IBGE, 2020)<sup>4</sup>.

Na Figura 2 é possível identificar a localização de Crateús em relação à capital do Estado, Fortaleza, e a organização do município.

Figura 2 - Localização de Crateús/CE

---

<sup>4</sup> Informações do IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2020.



Fonte: <https://www.ipece.ce.gov.br> (2020, figura digital).

O nome da IES, local desta pesquisa, não foi publicado, tendo em vista a preservação da identidade tanto da Instituição como também dos sujeitos da pesquisa.

A IES em questão oferta quatro Cursos de Graduação: Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social, além de Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* ligados às áreas da Saúde e Ciências Sociais. A Faculdade, com dez anos de instalação, já possui egressos nos Cursos de Enfermagem, Psicologia e Serviço Social.

Crateús é cidade polo da microrregião denominada de Sertão dos Crateús, composta por 13 municípios, e atende toda essa Região, bem como cidades de outras Regiões e Estados brasileiros.

Cabe destacar que a Instituição concordou em fornecer os dados e a devida autorização para a realização da pesquisa, por meio da concessão do Termo de Anuência Institucional, devidamente assinado, conforme o Apêndice A desta dissertação.

### **3.2 Características da pesquisa**

Diante da temática proposta para a pesquisa, um dos pontos para concretizá-la foi a discussão metodológica. Assim, analisando sua possível estrutura, entendi que, para melhor compreensão dos posicionamentos subjetivos, exposição do pensamento de autores e sujeitos da pesquisa, bem como de questões específicas, a pesquisa seguiu uma abordagem de cunho qualitativo, pois busquei analisar a realidade social dos indivíduos, ou seja, explorar questões subjetivas, como crenças, ideias, valores, cultura e atitude.

Quando decidi desenvolver uma pesquisa qualitativa, me dispus a trabalhar com a particularidade, com as vivências do ser e com aquilo que não pode ser quantificado. Esse tipo de pesquisa qualitativa possibilitou que o pesquisador analisasse os dados oriundos de entrevistas estruturadas, caderno de bordo, análise documental, pesquisa de campo, entre outros instrumentos que possam permitir a interpretação dos dados para a pesquisa.

Minayo (2015, p. 24) afirma que a pesquisa qualitativa consiste na “[...] compreensão das relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

Ainda seguindo esse raciocínio sobre o método de abordagem da pesquisa, pode-se afirmar que ele dispensa o uso de material estatístico na análise dos dados e, com as questões subjetivas dos sujeitos, a pesquisa é moldada com características próprias, sendo o pesquisador responsável pela sua identidade.

Marconi e Lakatos (2017) asseveram que, na pesquisa qualitativa, quando o pesquisador trabalha com realidades experimentadas pelos sujeitos da investigação em questão, ele deve buscar entender os significados dessa realidade, da subjetividade, os quais serão atribuídos aos casos levantados. Assim, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador explorar talvez aquilo que ainda não foi explorado, como também extrair algo sequer pensado pelo sujeito da pesquisa – algo mais profundo, detalhado, que pode ajudar no contexto para a compreensão dos fatores estudados.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa oferece mais liberdade na escolha dos temas. Dessa forma, de acordo com essa liberdade, propus a questão dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa, haja vista que esse tipo de investigação é aberto, não devendo ser limitado a instrumentos, amostras de dados, entre outros. Esse autor igualmente destaca que a metodologia qualitativa, por causa dessa autonomia em relação ao objeto de estudo, tornou-se aceitável, se não dominante, em várias pesquisas no meio acadêmico.

Além disso, Yin (2016, p. 7) elenca cinco características que definem a pesquisa qualitativa, a saber:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo; 3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Para o autor anterior, em elencando as cinco características, pode-se elaborar de maneira mais clara e sucinta uma pesquisa qualitativa, porque parte da compreensão do significado de aspectos da vida dos sujeitos da pesquisa que estão inseridos normalmente no seu cotidiano, ou seja, nas suas atividades rotineiras e interações sociais, até chegar ao uso de várias fontes que possam corroborar com as conclusões, ratificando a credibilidade e a confiança da pesquisa.

Seguindo o que foi elencado por Yin (2016), a primeira característica da pesquisa qualitativa diz respeito ao estudo do significado da vida das pessoas nas

condições em que vivem, ou seja, à análise mais aprofundada da subjetividade do ser, da sua realidade, do seu cotidiano na lida diária, das interações sociais, não se limitando a algo predeterminado. Como segunda característica, o autor apresenta a capacidade de expressar as perspectivas dos sujeitos ou participantes da pesquisa, de acordo com a percepção de cada indivíduo. Na terceira, destaca o contexto de cada participante da investigação. Vale ressaltar a importância do reconhecimento desse contexto, haja vista a questão social e ambiental em que o participante está inserido.

Na quarta e penúltima característica, o autor resalta a importância das contribuições advindas de conceitos existentes que podem emergir durante a pesquisa, ajudando a explicar e a entender a questão do comportamento humano. Por fim, com a última e quinta característica, enfatiza a questão e a riqueza da multiplicidade das fontes. Evidenciar a temática da pesquisa por meio de várias fontes dá um respaldo ainda maior à investigação trabalhada (YIN, 2016). Por essas razões que decidi trabalhar com uma pesquisa de abordagem qualitativa, para examinar questões particulares e inerentes ao sujeito objeto dessa pesquisa, como também utilizar-se da realidade desses sujeitos de acordo com o contexto sócio-histórico, escutar e respeitar a voz que diariamente encontra-se inserida no *lócus* da pesquisa.

Dando prosseguimento à pesquisa, estabeleci os objetivos específicos, mencionados anteriormente, com a finalidade de delimitar a temática e deixar claro o que foi necessário para a realização da investigação. Destarte, entendo que, para alcançar os objetivos propostos, a abordagem de cunho qualitativo é a que mais responde para a concretização da identidade da pesquisa científica.

Da mesma forma, para atingir meu propósito, foi preciso adotar alguns procedimentos técnicos para trilhar o percurso metodológico, como: 1) pesquisa/análise documental; 2) pesquisa bibliográfica; 3) entrevistas e 4) análise textual discursiva/discussão dos dados.

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 174), toda pesquisa implica o levantamento de dados das mais variadas fontes:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Para as autoras acima, a pesquisa documental é feita mediante fontes de documentos físicos ou não físicos, primários ou secundários. A pesquisa aqui

proposta se deteve ao recurso primário, ou seja, os documentos originais, como as gravações das entrevistas, a legislação, os projetos pedagógicos de cursos etc., sendo que eu mesmo fiz a compilação desses documentos.

Também utilizei de pesquisa bibliográfica ou fonte secundária, tendo em vista que aproveitou informações de trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses, de artigos técnicos e/ou científicos, de livros, dentre outras fontes de pesquisa, que serviram para analisar e dar suporte aos dados primários da investigação (CHEMIN, 2020).

Desse modo, Moraes (2003, p. 194), no texto intitulado “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva”, afirma sobre a temática:

Geralmente, uma pesquisa utilizando análise textual exige que se produza uma amostragem adequada de documentos a serem analisados. Quando os textos já existem previamente, seleciona-se uma amostra capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. Quando os documentos são produzidos no próprio processo da pesquisa, a amostra pode ser selecionada de diversas formas, destacando-se a amostra intencional, com definição do tamanho da amostra pelo critério de saturação.

De acordo com Gil (2018), os documentos mais utilizados para esse tipo de pesquisa são os documentos institucionais, jurídicos, iconográficos, estatísticos e outros. Neste trabalho, foi feito uso de alguns documentos institucionais<sup>5</sup>, entre os quais os Projetos Pedagógicos de quatro Cursos de Graduação da IES: Bacharelado em Direito, em Enfermagem, em Psicologia e em Serviço Social. Esses projetos pedagógicos permitiram, também, identificar se está previsto, na matriz curricular de cada curso, algum componente curricular, obrigatório ou optativo, entre o primeiro e o segundo semestre, que apresente os pressupostos filosóficos e, caso presente, possibilitem analisar como os pressupostos estão articulados com o curso.

Posteriormente a essa análise, escolhi, intencionalmente, oito programas de disciplinas ofertadas entre o primeiro e o segundo semestre de cada curso. Entre essas disciplinas, darei destaque aos componentes curriculares de Metodologia do Trabalho Científico ou Acadêmico, Filosofia ou Filosofia Aplicada e Sociologia ou Sociologia Aplicada, correspondendo a dois programas de disciplinas e dois professores distintos, por curso.

---

<sup>5</sup> A Instituição de Ensino Superior, local da pesquisa, concedeu anuência para a realização da coleta de dados, dispondo-se a fornecer todos os subsídios necessários para o seu desenvolvimento, conforme Carta de Anuência Institucional constante no Apêndice A desta dissertação.

A escolha intencional dos programas de disciplinas e dos professores justificou-se pelo motivo principal de que essas disciplinas ofertadas entre o primeiro e o segundo semestre de cada curso oferecem, aos acadêmicos, a ideia de rompimento entre o ensino médio e o ensino superior, além de incentivarem a investigação científica e promoverem os pressupostos filosóficos para um ensino pela pesquisa, de acordo com o viés curricular de cada curso.

Além dos componentes curriculares supramencionados, elenquei, de forma aleatória dentro dos Cursos de Bacharelado outrora mencionados, outras disciplinas que têm, como professor, bacharel ou licenciado, de outra área de formação que não seja da área de filosofia, de acordo com o Quadro 03, página 81. Isso ajudou a identificar como os pressupostos filosóficos são trabalhados em outras áreas de conhecimento não diretamente ligadas com a filosofia, causando inquietação para o pensar e o investigar filosófico no ensino superior.

Com a análise dos programas de disciplinas pude concretizar o primeiro e segundo objetivos da pesquisa: 1) investigar quais os pressupostos filosóficos presentes em atividades de ensino pela pesquisa desenvolvidas por docentes em uma Instituição de Ensino Superior privada no interior do Ceará, e o 2) identificar os pressupostos filosóficos como princípio de autonomia do pensar e investigar e o ensino pela pesquisa estão presentes como metodologia inquietante e participativa.

Isso posto, retomo parte da trajetória já trilhada. No dia 11 de janeiro de 2021, compareci à IES, local da pesquisa, munido do Termo de Anuência Institucional que autorizou minha entrada, como pesquisador, para fazer uso dos documentos já mencionados e assim iniciei a pesquisa documental. Fui recepcionado pelo Supervisor Acadêmico da IES, na Secretaria Acadêmica, e, após esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, foi-me autorizado o acesso para o manejo dos documentos físicos dentro da própria IES. Utilizei, para essa primeira análise, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social.

Por meio de formulário próprio para a análise documental, explicitado no Apêndice D desta pesquisa, identifiquei as possíveis disciplinas e suas respectivas especificações, entre as quais: carga horária, curso, programa de disciplina, ementa, plano de aula e metodologia, professor e titulação e, por meio das lentes do pesquisador, a presença dos pressupostos filosóficos no componente curricular. Posteriormente, após a seleção das disciplinas, fiz o convite aos respectivos

professores para que participassem como sujeitos da pesquisa. Ressalto que todos os professores, sujeitos da pesquisa, receberam um pré-convite, mas, caso houvesse alguma desistência, trabalhei com uma margem para substituição do componente curricular.

Durante um período absorto nos documentos institucionais, dediquei-me a estudá-los para o avanço da pesquisa, analisando, por meio da matriz curricular de cada curso, de planos de ensino e outros meios já apresentados, as possíveis disciplinas que apresentam atividades de ensino pela pesquisa, com a contribuição dos pressupostos filosóficos. Destaco que, mediante essa seleção, foi possível identificar as disciplinas que apresentam ou instigam o esclarecimento, a autonomia, a emancipação e a abertura à escuta e ao diálogo dos acadêmicos.

Como resultado dessa análise documental, selecionei oito componentes curriculares dos quatro Cursos de Graduação e seus respectivos professores, nas áreas de formação acadêmica específicas da filosofia e afins, como também específicas dos cursos, conforme apresentado adiante, no Quadro 3, página 82.

Concluída a pesquisa documental no tocante à análise dos Projetos Pedagógicos e dos programas de disciplinas devidamente selecionados, avancei na investigação, desta vez com a pesquisa de campo e por meio da técnica da entrevista. Corroborando esse pensamento, Marconi e Lakatos (2018, p. 75) apresentam que:

A pesquisa de campo é a que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

Yin (2016) assevera que a pesquisa de campo apresenta ao investigador a oportunidade de ir além do seu mundo, de conhecer novas culturas, realidades e experiências, bem como novas sociedades e comportamentos que até então lhes eram desconhecidos. Em linhas gerais, a pesquisa permite conhecer o desconhecido e novas pessoas, possibilitando outras interações sociais e, por meio da pesquisa de campo, a obtenção de novos conhecimentos e descobertas:

As revelações e descobertas desses estudos podem levar a novas ideias que por sua vez podem ter implicações importantes muito além da cultura, organização social, estilo de vida ou condição psicológica particular, que foi objeto original do estudo. As contribuições da pesquisa qualitativa podem, conseqüentemente, assumir uma dupla natureza: novas informações sobre alguma coisa anteriormente pouco conhecida, combinadas com conceitos e revelações que possuem implicações para interpretações mais amplas das relações humanas (YIN, 2016, p. 130).

Com o intuito de conseguir mais informações e conhecimentos, nesta etapa da pesquisa conversei com os professores selecionados de acordo com as disciplinas lecionadas entre o primeiro e o segundo semestre e, como técnica para a coleta dos dados, utilizei a entrevista estruturada. Para Yin (2016), a entrevista é uma das atividades específicas para a coleta de dados e exige interação entre o entrevistador (pesquisador, neste caso) e o participante (sujeito da pesquisa).

Seguindo o pensamento do autor supramencionado, a entrevista pode apresentar-se como estruturada ou qualitativa. A estruturada é aquela conversação preestabelecida, que segue um roteiro próprio, cuidadosamente elaborado. Consiste em um questionário formal, com perguntas a serem feitas, objetivando obter as respostas do entrevistado. A qualitativa caracteriza-se como uma entrevista sem um questionário estruturado, sem as perguntas predeterminadas pelo entrevistador ao sujeito da pesquisa (YIN, 2016). As perguntas, o diálogo que desenvolvi, mesmo a partir de questões elaboradas, ocasionou respostas espontâneas, aleatórias, de acordo com o ambiente de foco de cada entrevista.

Considereei a entrevista como instrumental para a coleta de dados, para reconhecer que se está aberto a novas possibilidades de conhecimento e permitir que a experiência, o contexto social, a cultura e a realidade de cada sujeito frente ao ensino superior contribua com a concretização da pesquisa.

Cabe elencar aqui algumas prerrogativas do trabalho com a entrevista, fazendo uma combinação entre os pensamentos de Gil (2019) e Marconi e Lakatos (2018): I) obtenção de dados relevantes e importantes que não se encontram em fontes documentais; II) observação da linguagem corporal do sujeito (entrevistado) e de como as perguntas serão respondidas; III) aquisição de dados mais intensos que não se consegue extrair de documentos, como o comportamento humano, por exemplo; e IV) possibilidade de auxílio ao sujeito, caso alguma pergunta não seja compreendida.

No caso desta pesquisa, trabalhei com a entrevista estruturada, pois apresentei questões preestabelecidas para o docente responder. Com esse tipo de entrevista tive como objetivo obter explicações e esclarecimentos metodológicos sobre as possíveis atividades desenvolvidas pelo professor que contemplaram o ensino pela pesquisa no ensino superior.

Em seguida, tendo como foco esse instrumental preestabelecido, entrevistei os professores e percebi por suas falas que são realizadas atividades de ensino pela pesquisa. Com isso, analisei como estão sendo aplicadas por meio dos planos e

entrevistas, para o desenvolvimento da autonomia e do esclarecimento e dos pressupostos filosóficos na formação acadêmica do discente.

As entrevistas aconteceram na própria Instituição, sendo algumas delas realizadas pela plataforma do *Google Meet*. Sinalizei essa possibilidade devido à pandemia da Covid-19 que ainda está forte em algumas cidades cearenses, havendo orientação para que seja mantido o distanciamento social. As entrevistas aconteceram com os participantes da pesquisa em dia e horário agendados, de acordo com a disponibilidade de cada um. Conforme já explicado, as entrevistas seguiram o roteiro previamente definido e combinado, conforme apresentado no Apêndice C.

Cada momento teve duração aproximada de 30 a 60 minutos, sendo que algumas entrevistas aconteceram na própria IES, sendo registradas por meio de aplicativo de gravador de voz e aquelas que necessitaram acontecer via plataforma *Meet* tiveram áudio e imagem captados. Isso com ciência dos entrevistados e observando a autorização de gravação do áudio e da imagem. Destaco que, daqueles que foram realizadas entrevistas pela plataforma digital, recebi a autorização para gravação do áudio e imagem pelo sujeito da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, dediquei tempo para a degravação dos dados coletados, com suporte do aplicativo de Gravador do Sistema operacional iOS e do programa do Sistema *Windows*, o *Microsoft Word*. Todavia, visando à confidencialidade e à confiabilidade e considerando as questões éticas que envolvem esta pesquisa, após a compilação dos dados coletados por meio das entrevistas, fiz o envio, individual, por *e-mail*, para que cada professor sujeito da pesquisa fizesse análise e concordância ou não daquilo que fora degravado. Em tendo o professor concordado, dei continuidade ao trabalho; caso contrário, o professor acrescentou ou corrigiu dados, conforme seu desejo e, posteriormente, com sua aprovação final, dei continuidade à investigação.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas**

Para a realização da pesquisa, além do *lócus*, foi necessária a colaboração dos sujeitos. Fizeram parte da investigação oito sujeitos que atuam na Instituição, o que corresponde a dois professores distintos por curso ofertado. Esses professores responderam ao instrumento de coleta de dados apresentado, ou seja, a entrevista estruturada.

A IES, campo desta pesquisa, possui, em seu corpo docente, um total de 59 professores, entre os quais, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. Desse total, selecionei, por amostragem, oito professores que lecionaram as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico ou Acadêmico, Filosofia ou Filosofia Aplicada e Sociologia ou Sociologia Aplicada e outros professores que lecionaram as disciplinas do eixo de formação específica, correspondendo à área de formação de cada curso, com formação em Filosofia, áreas afins e outras áreas.

Assim, os oito professores sujeitos da pesquisa lecionam nos quatro cursos de graduação da Instituição, a saber: Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social. Dentro desse grupo de oito professores, escolhi, com base no que foi proposto, dois docentes por curso, sendo um com formação específica na área de Filosofia e afins, podendo ser licenciado ou bacharel, e um bacharel com formação específica na área do curso.

Quando falo em selecionar os professores por amostragem, tomo como base o que afirmam Marconi e Lakatos (2018, p. 188), ou seja, que, no universo da pesquisa:

[...] uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais. [...]. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis.

Foram selecionados, então, os oito professores que fizeram parte desta pesquisa, qualificados com área de formação em Direito, Filosofia, Enfermagem, História, Psicologia e Serviço Social, sendo dois licenciados e seis bacharéis nas suas respectivas áreas de formação.

Deste grupo, em termo de representatividade no que diz respeito ao gênero, foram selecionados quatro homens e quatro mulheres. O perfil dos professores entrevistados em relação a sua experiência no ensino superior corresponde de no mínimo cinco anos, com publicações e em sua maioria com atividades de ensino, pesquisa e extensão, lecionando em uma ou duas Instituições de Ensino Superior e/ou também com outras ocupações, a exemplo de atendimentos em escritórios, consultórios e lecionando na rede de educação básica, pública ou privada.

Dessa forma, pude analisar as diferentes escolhas e conceitos sobre a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa, como

também ouvir diferentes histórias e particularidades que enriqueceram mais ainda a análise de dados.

A seguir, apresento, no Quadro 3, um panorama dos sujeitos, fazendo menção ao curso que lecionam, disciplinas selecionadas e o período de oferta da disciplina, de acordo com o período de realização da pesquisa.

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa

Nº	Curso	Disciplina Lecionada	Período
1	Direito	Filosofia Geral e do Direito	1º
2	Direito	Direito Civil	2º
3	Enfermagem	Introdução à Enfermagem	1º
4	Enfermagem	Antropologia Filosófica	2º
5	Psicologia	Metodologia do Trabalho Científico	1º
6	Psicologia	Introdução a Psicologia	1º
7	Serviço Social	Introdução ao Serviço Social	1º
8	Serviço Social	Fundamentos Históricos e Teórico- Metodológicos do Serviço Social III	2º

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Cabe destacar que levei em consideração todas as questões éticas para que esta seja uma pesquisa pautada nos princípios éticos. Para isso, é preciso também entender os princípios e valores morais do comportamento humano em uma sociedade, o que exige do investigador uma postura pautada nos princípios éticos, durante as várias etapas da pesquisa. Conforme afirma Gil (2019, p. 33):

Espera-se dos pesquisadores que seu comportamento seja pautado por princípios éticos. É graças à observância desses princípios que se procura evitar que as ações desenvolvidas na pesquisa não sejam danosas para os seres humanos que dela participam. Também é a observância desses princípios que orienta os pesquisadores na busca do conhecimento verdadeiro, inibindo tentativas de falsificação de dados. São, ainda, esses princípios que incentivam a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo entre os pesquisadores, favorecendo a produção coletiva de conhecimento.

Nesse sentido, Yin (2016) afirma que existem procedimentos que devem ser adotados pelo investigador, visando à proteção dos sujeitos da pesquisa envolvidos na investigação, sem exposição ou dano algum, seja físico, seja psicológico, econômico ou social. É dever do pesquisador garantir o sigilo dos dados coletados e assegurar a identidade dos sujeitos que colaboram com a elaboração da pesquisa:

Por exemplo, participantes de um estudo podem ser ameaçados de dano psicológico se forem deliberadamente ludibriados ou enganados como parte

de um experimento social. Esse tipo de pesquisa, às vezes envolvendo colegas do experimentador atuando como 'palhaços', em certa época representou quase a metade de todos os artigos publicados em uma das revistas de maior destaque em psicologia social (YIN, 2016, p. 62).

Como a pesquisa envolveu seres humanos como sujeitos, seguiu as orientações previstas nos seguintes documentos do Conselho Nacional de Saúde (CNS): I) Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; e II) Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Ambos os documentos do CNS apontam a preocupação em regulamentar as pesquisas que envolvem seres humanos. A Resolução nº 466/2012 leva em consideração o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico; o progresso da ciência e da tecnologia; e questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizadas em todas as áreas do conhecimento humano. Ainda, incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, entre os quais, referenciais de autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 510/2016 amplia a Resolução nº 466/2012, estendendo as normas de pesquisa com seres humanos para as Ciências Sociais e Humanas, também levando em consideração que a ética é uma construção humana, histórica, social e cultural.

Ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. O agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. A relação pesquisador-participante

se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas (BRASIL, 2016).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores, foram informados, ao serem convidados, de que a participação é facultativa, voluntária, sendo-lhes garantido o direito à liberdade de colaborar ou não com a investigação, sem nenhum ônus ou bônus decorrente de sua participação ou não participação. Aos sujeitos que aceitaram o desafio de colaborar na pesquisa foi garantida a confidencialidade das informações coletadas por meio da entrevista embasada em um questionário estruturado, de acordo com os objetivos da pesquisa. Ainda, na reprodução das falas dos participantes nesta pesquisa dissertativa, a citação direta foi identificada pela letra itálica e com recuo diferenciado, para distinguir das citações de autores do referencial teórico, e a identificação dos docentes entrevistados foi pela letra **D**, em negrito, adicionado do numeral, estando disposto de **D1**... até **D8**.

Tanto a confidencialidade dos dados, como os possíveis danos e riscos causados pela pesquisa estão informados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi apresentado individualmente a cada professor mediante convite para colaborar com o estudo. O TCLE foi impresso em duas vias, ficando uma de posse do pesquisador e outra do colaborador. Vale destacar que o TCLE também foi adaptado para inserção de assinatura eletrônica, mediante aceite via resposta do *e-mail*, devido às restrições e orientações de distanciamento social ocasionadas pela pandemia da Covid-19. O TCLE utilizado se encontra no Apêndice B desta pesquisa.

### **3.4 Análise e discussão dos dados coletados**

Ao concluir as entrevistas por meio de um roteiro estruturado e depois da degravação do conteúdo na íntegra, me dediquei à análise das informações coletadas. Os dados das entrevistas foram organizados com base na metodologia de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo.

Para esse autor, a análise dos dados coletados configura-se na utilização de técnicas e metodologias aplicadas aos discursos:

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas

traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 9).

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três polos cronológicos:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material;
- 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para a autora, cada polo contribui para a análise do conteúdo e funciona como um passo a passo até concluir a análise por meio do método.

No primeiro polo, tendo como pré-análise, acontece a organização propriamente dita do campo para a elaboração da pesquisa e a sistematização das ideias para a coleta e análise dos dados. Para esse primeiro momento, o autor elenca três etapas, por ele denominadas de missão, sendo:

- a) escolha dos documentos;
- b) formulação das hipóteses e objetivos; e
- c) elaboração dos indicadores.

Seguindo as orientações em questão e de posse das entrevistas transcritas, elaborarei as hipóteses e objetivos que fundamentam os indicadores finais.

Todavia, para Bardin (2011), estando o universo de estudo demarcado, foi necessária a constituição dos documentos que serão submetidos à análise. Essa submissão implica algumas regras, conforme seguem:

- a) regra da exaustividade;
- b) regra da representatividade;
- c) regra da homogeneidade;
- d) regra da pertinência.

A primeira regra supõe a necessidade de procurar e ter em mente o máximo de conteúdo, sem exclusão. A segunda regra fala da representatividade do conteúdo, o que significa representar o universo da pesquisa por meio de amostragem, desde que o material seja suficiente para tal. A terceira regra assegura que os documentos escolhidos obedeçam aos critérios da pesquisa e do pesquisador e não apresentem singularidade fora dela. Segundo a quarta e última regra, da pertinência, os documentos utilizados devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa.

O segundo polo – exploração do material – consiste na operação de codificação dos dados. Para o autor, codificação:

Corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 2011, p. 103).

Seguindo ainda essa linha de pensamento, se o primeiro polo (pré-análise) foi observado e cumprido, o segundo consistiu apenas na administração dos dados coletados. Para isso, foi preciso adotar os seguintes procedimentos:

- 1) recorte – entendido como a escolha do conteúdo;
- 2) enumeração – caracterização de regras de contagem; e
- 3) classificação e agregação: escolha das categorias (BARDIN, 2011).

No último e terceiro polo – tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação –, o investigador tratou e organizou os dados obtidos de acordo com os seus objetivos e o referencial teórico trabalhado, expressando-os de forma clara e sucinta.

Diante disso, seguindo a metodologia para análise dos dados de Bardin (2011), entendi que a análise proporcionou um estudo afunilado sobre os dados levantados e foi uma ferramenta rica para proporcionar um diálogo entre pesquisador e docentes, sujeitos da pesquisa. Utilizei os dados coletados de acordo com os sujeitos e segui com o que orienta o estudioso com os três polos propostos (pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação).

Após exploração dos dados da pesquisa, de acordo com Bardin (2011), foi o momento de organização e identificação do material coletado, ou seja, criar divisões em categorias ou por área temática. No caso desta pesquisa, após exploração dos dados e organizá-los, categorizei os elementos da pesquisa em categorias *a priori*, os pressupostos, concretizando aqui os três objetivos específicos da pesquisa. Entende-se por categoria *a priori* aquela em que os elementos já estão presentes na pesquisa, sendo importante ratificar que a questão do pensamento *a priori* é um dos pontos-chave do pensamento moderno kantiano.

Na fase da pré-análise dos dados, foi fundamental o diálogo entre pesquisador e orientador, com leituras e releituras das entrevistas e procedendo com o questionamento dos dados outrora levantados. Para melhor visualização, foi criada aqui uma distinção para cada categoria, fazendo uso de uma cor. Essa metodologia

ajudou bastante com a identificação da percepção de cada professor sobre os pressupostos.

A segunda fase, a que diz respeito à exploração do material, consistiu em escolher as unidades de codificações, tendo este passo inicial as categorias *a priori*, sendo transformados os dados extraídos e lapidados para uma representação de conteúdo ou de expressão. Para Bardin (2011), essa organização consiste em três etapas:

- a) o recorte – escolha das unidades;
- b) a enumeração – escolha das regras de contagem;
- c) a classificação e a agregação – escolha das categorias.

Assim, ficaram definidas as cinco categorias:

- 1) percepção dos professores quanto a sua formação profissional e vocação à docência;
- 2) percepção dos docentes a respeito do pressuposto filosófico do esclarecimento;
- 3) compreensão de emancipação por parte dos docentes;
- 4) percepção dos professores sobre autonomia; e
- 5) visão dos professores sobre o pressuposto da abertura à escuta e ao diálogo.

Prosseguindo, após a exploração do material, segui então para a última fase da análise de conteúdo, que foi o tratamento dos resultados, quando aconteceu a dedução e a interpretação dos dados. Para essa etapa, busquei tornar os resultados significativos, fazendo uma análise dos próprios à luz do referencial teórico levantado, dando sentido a uma interpretação dialogada. Essa análise proporcionou um estudo profícuo dos dados levantados e constituiu de uma ferramenta para a concretização da interpretação dos dados por meio das percepções dos professores, sujeitos da pesquisa.

Enfim, pretendo divulgar os resultados obtidos na IES, local da pesquisa, para que se tome ciência de como os pressupostos filosóficos estão contribuindo no ensino pela pesquisa e como os professores estão conduzindo essas atividades.

No próximo capítulo, segui com a análise dos dados levantados por meio das entrevistas, organizadas em cinco categorias *a priori*, de acordo com os pressupostos filosóficos, dialogando com os dados do referencial teórico.

## 4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINAR PELA PESQUISA

*Neste, não só se lê, se conversa e se escreve sobre o ofício de professor, mas também se mostra o professor em seu exercício, ou seja, preparando aulas, dando cursos, dando palestras, lendo e escrevendo, conversando com seus alunos, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender como é e como fazer isso de ser professor (LARROSA, 2018, p. 9).*

Iniciando este capítulo, tenho a estima de apresentar o pensamento de Jorge Larrosa (2018), filósofo da educação, que afirma a não intenção de leitura, mas de uma conversa profícua, valorosa e escrita cuidadosa sobre a vocação magistral do ser docente. Refletindo um pouco sobre as percepções do professor no que diz respeito ao ensinar pela pesquisa, apresento neste capítulo uma análise das falas dos professores sujeitos desta investigação, relacionando-as com o referencial teórico que ofereceu o arcabouço de discussões afins com esta temática.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em cinco categorias, estando disposto da seguinte forma: no primeiro subcapítulo, trago pontos em que os próprios sujeitos da pesquisa conversam conosco, como afirma Larrosa (2018). Não tenho como apresentar aquilo que já está apresentado. Os professores por meio de suas falas apresentam-se, desde os caminhos percorridos, sua formação profissional e a vocação docente até chegar ao ensino superior. São os professores que se apresentam.

Nas próximas categorias, são expostos os elementos categóricos que nasceram por intermédio das inquietações desta pesquisa.

Na segunda categoria, trata-se do primeiro pressuposto, o esclarecimento, partindo do diálogo com os professores e com autores do referencial, expondo questões que ressaltam desde a necessidade do rompimento com a minoridade, como também a constante atualização dos professores para uma melhor promoção do ensinar pela pesquisa.

Na terceira categoria, apresenta-se o segundo pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, a emancipação. Partindo da percepção e ação inquietante dos docentes, o subcapítulo expõe suas vivências em relação ao ensino e à formação profissional dos discentes, como também apresenta suas experiências como estudantes em busca de novos conhecimentos. Nessa seção os professores conversam também com os referenciais da pesquisa, entre eles, destacam-se Demo (1996, 2005, 2011) e Adorno (2000), que corroboram com esta temática no processo emancipatório do ser e da questão social.

Na quarta categoria, expõe-se a visão dos docentes em relação ao terceiro pressuposto filosófico, a autonomia. Os docentes dialogaram com os referenciais, entre eles, o centenário Paulo Freire (2002, 2013), como também se estende essa conversa com Adorno (2000), Demo (1996, 2005, 2011) e outros, que discutem a questão da autonomia no ensino e sua relação com o meio social para uma formação efetiva dos educandos.

Na quinta e última categoria, apresenta-se o quarto pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, qual seja a abertura à escuta e ao diálogo. Nesta última categoria, aparecem as percepções dos professores sobre esse pressuposto, em uma maneira interna e externa, dentro e fora da IES, desde a sala de aula até momentos que os atores interagem para o meio social com o desejo de contribuir para com o desenvolvimento da comunidade. Os sujeitos da pesquisa conversam principalmente com Paulo Freire e com Pedro Demo.

#### **4.1 Percepção dos professores quanto à sua formação profissional e vocação à docência**

Nas pesquisas como esta, em que a roteiro de entrevista estruturado é, de *práxis*, o sujeito da investigação deparar com perguntas que absorvam informações sobre sua trajetória, neste caso a profissional até chegar à formação almejada. Nesta pesquisa as três primeiras interrogações estavam ligadas à área de formação, como

decidiu ser docente e quais disciplinas lecionadas na IES local da pesquisa. Tais perguntas justificam-se com a expectativa de conhecer os professores que participaram da pesquisa e apresentá-los.

Para iniciar a discussão neste subcapítulo, exponho novamente um pensamento de Larrosa (2018, p. 63) sobre a vocação do professor, que afirma: “se uma vocação não se descobre a priori, mas a posteriori, não antes, mas depois, não no início, mas no final de uma vida cujos signos e avatares, no entanto, é como se houvessem estado predestinados”.

Alguns professores, como diz Larrosa (2018, p. 63), “[...] é como se estivessem predestinados”, pois demonstram em suas falas esse desejo desde muito cedo para ser docente, indicando o despertar de uma vocação *a priori*, escolhendo a docência por meio da influência de outros professores ou até mesmo pela paixão de ensinar, sendo relatados momentos que remontam à infância, ao tempo de colegial e assim sucessivamente:

*Desde sempre, desde pequena, mas na faculdade [de formação] essa vontade foi ampliada. [D3].*

*Nossa, essa pergunta vai render uma história! (risos). Mas vamos lá! Vou ter que recapitular aqui algumas escolhas que vieram antes. Assim, desde pequena, quando ainda fazia os anos iniciais do ensino fundamental, eu sempre gostei de ensinar. Eu ensinava os meus colegas em sala... meus colegas iam para a minha casa para estudar para as provas... eu também ensinava crianças na Igreja [...] todo mundo dizia que eu falava bem, que eu ‘sabia ensinar’... [D4].*

Para os docentes **D3** e **D4**, existiu uma vocação *a priori*, desde muito cedo que foi alimentada, construída e com o passar dos anos foi se concretizando, tornando-se realidade. Também, na mesma percepção, **D7** e **D8** afirmam que o caminho trilhado até chegar à docência não foi percorrido do dia para noite, algo de imediato, mas necessitou de um amadurecimento vocacional até chegar na decisão de ser professor. Assim, afirmam:

*A relação com o ensino vem desde a infância. A minha família possuía um colégio com ensino infantil e fundamental. O colégio era pequeno e desde os anos 80 possuía uma visão de inclusão social, diversidade e cidadania como projeto político-pedagógico. [...]. No entanto, felizmente, a inspiração pela docência, ensino e aprendizagem perdura em mim. Posso afirmar, portanto, que desde a infância a vontade pela docência me acompanha. [D7].*

*Bom! Não foi uma decisão de uma hora para outra. Acho que durante o ensino médio aquilo foi martelando. E no final do ensino médio decidi ser professor, faltando apenas a área. Então foi no cursinho que me apaixonei pela história. [D8].*

É notório que a vocação docente dos professores também foi despertada, seja durante o curso de graduação, seja na pós-graduação, ou até mesmo pelo convite de outros professores a ingressarem na docência. Até aqui continua a fala da vocação *a priori*, ou seja, antes da experiência de lecionar, conforme o pensamento de Larrosa (2018). Outras falas de docentes entrevistados:

*Após a faculdade, durante o curso de pós-graduação. [D2].*

*Quando cheguei em Crateús em 2010 e conheci a professora [nome da professora] na [nome da escola], a decisão foi firmada. Principalmente depois que ela me apresentou o projeto da [IES lócus da pesquisa], com o Curso de Serviço Social incluso. [D3].*

*Fui convidada por uma amiga para participar de aula no curso Técnico de Enfermagem. Gostei muito do momento, de interagir com os alunos. Nesse mesmo dia fui convidada para assumir algumas disciplinas do curso. A partir desse dia não deixei mais à docência. [D5].*

*Em meados da minha graduação em [formação], em torno de 2008 em diante, quando percebi que existia um ofício por meio do qual pudesse passar toda a minha vida lendo e aprendendo. [D6].*

Percebe-se que o desejo de lecionar para os docentes supramencionados estava sempre presente em suas vidas, seja ela de forma direta com o “saber ensinar”, afinidade ou por influência da família, seja por outras questões, como, por exemplo, um convite ou encorajamento por parte de uma outra pessoa para ingressar na docência.

No caso de **D1**, pode-se dizer, ainda com o mesmo pensamento de Larrosa (2018), que a vocação deste professor foi *a posteriori*, exprimindo um desejo por ela desde a graduação:

*Vislumbrei esta possibilidade ainda na graduação, a partir dos incentivos dos professores que sempre avaliavam muito bem as minhas apresentações. Este projeto foi se consolidando a partir das experiências de monitoria e posteriormente no mestrado, quando percebi que tinha competência para conduzir uma disciplina, porém, a decisão de seguir a profissão de forma definitiva só foi tomada no decorrer da própria experiência na docência. [D1].*

Com isso, nota-se que a docência como vocação parece ter sido uma escolha acertada, pois não se perceberam aqui relatos de docentes que não quiseram ser professor/professora, mas apenas confirmação pelo desejo de ser docente:

Docência é uma prática de saberes que gera saberes, sentidos e significado, afetando todos os envolvidos no processo. O trabalho do professor pesquisador é uma práxis transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno na qual a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção de novos saberes, sentidos e significados procede da ação comunicativa, da dialogicidade em direção ao

entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação humana e profissional fundada no ser social (SANTOS; THERRIEN, 2018, p. 128).

Todos os professores identificam-se como docentes e desejam continuar, mesmo com ou sem outras ocupações. Uns predestinados, desde muito cedo tinham certeza que a docência lhes tinha escolhido; outros alimentaram e confirmaram seu desejo em continuar na docência contribuindo na formação profissional. Para Santos e Therrien (2018), o processo de ensinar pela pesquisa exige do professor uma postura:

O ofício de professor vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente do processo de construção de si próprio e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, tem-se buscado a formação de um profissional que saiba agir nos momentos de incertezas e dificuldades, um profissional que esteja preparado para se defrontar com a complexidade que é uma sala de aula e com a singularidade de cada situação no decorrer do dia-a-dia profissional (SANTOS; THERRIEN, 2018, p. 124).

Destaca-se também que para a concretização do ensinar pela pesquisa, além da postura do professor, vale enfatizar a sua formação docente. Para que se tenha uma metodologia real, eficaz e concreta, se faz necessário ainda uma articulação entre pesquisa e ensino desde a formação do professor. Essa articulação entre o ensino e a pesquisa desde a formação docente deve levantar questões sobre as relações do conhecimento, seja ele acadêmico, seja prático social, de acordo com Miranda (2012, p. 135):

A literatura sobre professor pesquisador centra-se, portanto, na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos de fora para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente de dentro que ele a constrói. Assim procedendo, produz teorias válidas não só para se orientar mas, também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos.

Nesse sentido, em meio às falas dos docentes, pode-se perceber ainda que nas entrelinhas há a presença de alguns pressupostos, entre eles a abertura à escuta e ao diálogo destacado pelo convite de seguir à docência, a autonomia em escolher e atuar na formação desejada, de autodirigir-se, de seguir sua própria vontade; do esclarecimento e da emancipação, como, por exemplo, quando afirma: “*Percebi que existia um ofício por meio do qual pudesse passar toda a minha vida lendo e aprendendo*” [D6]. Assim, ratificam Paviani e Carbonara (2018, p. 544):

O pressuposto encontra-se antes e fora daquilo que é explicitamente dito, apresentado. O pressuposto é o considerado anterior, mas que faz parte do

projeto e da ação. Não está presente, mas determina o agir, o fazer e o conhecer. Nesse sentido, os pressupostos epistemológicos são os conceitos e enunciados básicos que, mesmo não sendo explícitos, fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Os oito docentes sujeitos da pesquisa lecionam nos Cursos de Bacharelado em Direito, Enfermagem, Psicologia e em Serviço Social, sendo todos ofertados no turno da noite e na modalidade presencial, mas que devido à pandemia da Covid-19 estão com atividades síncronas, virtualizadas (pelo menos até outubro de 2021, momento desta escrita).

No tocante à área de formação, dois professores são licenciados e seis são bacharéis, com formação em Direito, Enfermagem, Filosofia, História, Psicologia e Serviço Social. É importante ressaltar que os dois professores com grau de Licenciatura afirmaram em suas falas que desde muito cedo a vocação para ser professor já começava a despertar: “[...] posso afirmar, portanto, que desde a infância a vontade pela docência me acompanha” **[D7]** e “[...] no final do ensino médio decidi ser professor [...]”. **[D8]**.

Sabe-se que o egresso de um curso com grau de licenciado tem uma aproximação mais íntima com a docência devido à estrutura formativa do profissional para a educação, uma formação voltada para quem pretende ingressar na docência, lecionar, conforme refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No tocante à titulação, do total de professores entrevistados, um professor é especialista, seis são mestres e um é doutor, sendo a área de formação continuada no âmbito da pós-graduação (*lato e stricto sensu*) na mesma linha da do curso de graduação ou afim. A IES *lócus* da pesquisa trabalha com alguns professores chamados de interdisciplinares, ou seja, são professores que estão passando em outras áreas de formação, que lecionam em mais de um curso. Assim sendo, quatro professores lecionam em um curso; dois professores lecionam em dois cursos; um professor em três cursos, e também um professor em quatro cursos. Eles lecionam as disciplinas de cunho específico de sua área de formação como Filosofia, História, Sociologia, ou as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico/Acadêmico, entre outras.

Ainda, os sujeitos da pesquisa pertencem a uma faixa etária compreendida entre 28 e 48 anos, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. No que diz respeito à localização dos professores em relação à IES *lócus* desta pesquisa, quatro residem na mesma cidade da Instituição, dois na capital cearense e os outros dois em microrregiões diferentes do interior do Estado cearense.

Vale ressaltar que os docentes participantes da pesquisa apresentaram livremente suas questões, sem nenhuma interferência da IES e/ou gestão, de acordo com todos os procedimentos éticos e legais outrora mencionados.

Percorridos brevemente os caminhos trilhados pelos docentes entrevistados no tocante à formação profissional e sua vocação docente, a próxima seção continua com a análise e exploração dos dados. Conforme proposto por Bardin (2011), de acordo com as categorias *a priori* mencionadas, continuando pela segunda categoria, correspondendo ao primeiro pressuposto filosófico, o esclarecimento.

#### **4.2 Percepção dos docentes a respeito do pressuposto filosófico do esclarecimento**

Ao pensar na imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa e elencar como primeiro pressuposto o esclarecimento, é remontar o ideal de liberdade do próprio ser. Este pressuposto tem suas nascentes dentro do pensamento moderno-filosófico de Immanuel Kant, com a seguinte inquietação “o que é esclarecimento?”. O filósofo afirma que é a saída do homem da minoridade, sem a tutela de outra pessoa; é pensar por si mesmo, fazer uso do próprio entendimento:

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1985, p. 1).

A saída do homem da minoridade, fazer o uso da própria razão são ideais fundamentais de liberdade e do ensinar pela pesquisa como essência do ouse saber, fazendo e produzindo o próprio conhecimento. Considerando que todos os participantes desta pesquisa são professores do ensino superior, objeto de estudo, licenciados e bacharéis, especialistas, mestres ou doutores, que lecionam nos cursos de Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social, foram analisadas, por meio do

tratamento dos dados coletados em suas falas, questões sobre o esclarecimento, independentemente de qual curso ou área de formação e disciplinas lecionadas.

Para os sujeitos da pesquisa, esclarecimento é:

*[...] diz respeito à formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmos e profissionais capazes de tomar decisões justas, firmes e amorosas em sua prática. [D1].*

*[...] estimula um raciocínio crítico e autônomo por parte do discente levando à construção de novas teorias. [D2].*

*[...] um pensamento que não seja apenas um pensamento, mas que vise a pensar sobre a forma como pensamos sempre há de desaguar naquilo que chamamos de reflexão. [D6].*

Nas falas supramencionadas de **D1**, **D2** e **D6**, pode-se filtrar alguns pontos-chaves para alinhar o esclarecimento à questão da formação do indivíduo, do estímulo para um raciocínio crítico e autônomo; pensar sobre o que se pensa; e a produção do conhecimento. As falas demonstram seguir, a princípio, a mesma linha de pensamento de Kant (1985), existindo uma necessidade do uso da razão por si, e não por outrem, como forma de libertar o homem dos preconceitos existentes impostos pela própria sociedade.

Para Faria, Meneghetti e Stefani (2016, p. 41), “não é possível dizer que haja entendimento único do que seja razão e tampouco que haja alguma sociedade que a conceba da mesma forma ao longo da própria história”; ou seja, esse entendimento vai se modificando de acordo com o contexto histórico que a sociedade está vivenciando, basta olhar o contexto histórico medieval e moderno, como outros, para melhor entendimento, como aquilo que “o homem pode conhecer é criado e reformulado constantemente pela interação do sujeito (sua consciência) com o objeto, isso não significa a negação da abstração e dos motivos do espírito” (p. 41).

O primeiro pressuposto alinhado com as falas dos docentes tem esse dever de libertar o homem, esclarecer e conduzi-lo para a saída da minoridade, sendo a razão responsável por essa saída, estimulando o raciocínio crítico e fortalecido para a queda das amarras e teias que foram impostas pelo ser ao próprio ser:

Na modernidade, a razão é a força que procura libertar os homens do mito, do preconceito, da inércia, do dogma, da falsa consciência, da mera aparência, do ineditismo e do mecanicismo. É a faculdade de compreensão da realidade por meio do entendimento do mundo real e como este modifica a consciência dos sujeitos. No entanto, a racionalidade esbarra no idealismo, nas abstrações, nos modelos estruturados, nas funções, na lógica dos conceitos e nas reduções (FARIA; MENEGHETTI; STEFANI, 2016, p. 41).

O pensamento livre e crítico é o principal método para alavancar o ensinar pela pesquisa no ensino superior, sendo o professor e o discente os principais

responsáveis pela efetivação desse desenvolvimento. Para isso exige-se destes sujeitos do ensinar pela pesquisa (professor e aluno) uma figura desenvolvida intelectualmente que não esteja em situações que corrompam o conhecimento e que seja livre para ressignificar o próprio conhecimento, pois como afirma um dos entrevistados: *“o professor é visto como o principal responsável pelo desenvolvimento da relação de ensino e de aprendizagem” [D1].*

Kant (1985) corrobora com a ideia de que muitos homens (numa visão macro de homem) preferem não sair da minoridade, por ser mais cômodo permanecer assim, por não terem a coragem de pensar ou causar inquietação, ou até mesmo ousar saber. O esclarecimento é um exercício difícil porque se faz necessário romper com paradigmas que impeçam o desenvolvimento do ser como ser:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*<sup>6</sup>), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa (KANT, 1985, p. 1).

Sobre isso, os professores levantaram em suas falas questões que ratificam o pensamento de Immanuel Kant sobre a situação do rompimento com a minoridade:

*Avalio a maior parte dos meus alunos como ainda imaturos, do ponto de vista da autonomia e da emancipação. Tal imaturidade me parece ser uma tendência da sociedade como um todo, na medida em que as pessoas evitam tomar para si responsabilidades, fazer escolhas e lidar com consequências, o que é algo basilar na dinâmica inquietação – transformação. [D1].*

*[...] o perfil dos nossos alunos são bem jovens, recém saídos do ensino médio [...] chegam no ensino superior com muitas lacunas [...]. [D4].*

*Devemos entender o ensino superior como um estágio decisivo de maturidade, como a escolha dos alunos por um determinado curso [...]. [D7].*

**D1**, **D4** e **D7** relatam duas situações distintas que estão presentes na comunidade acadêmica de que fazem parte. Na fala de **D1** e **D4**, os docentes apresentam suas percepções de existência de alunos imaturos, mas como um

---

<sup>6</sup> Maioridade por natureza. É a forma de mostrar que o homem é incapaz. É a forma de como ele foi encaminhado e colocado pela natureza, mas desviado de seus objetivos, mesmo assim a natureza o tem como que atingiu a maioridade, sendo que ele o despreza e permite que outras pessoas administrem seu entendimento. (KANT, 1985).

problema levantado pela própria sociedade em que se encontram inseridos, como uma espécie de tendência ou moda, evitando assumir responsabilidades, fazer escolhas e, conseqüentemente, lidar com todas essas situações, assumindo o bônus e também o ônus. Na exposição de **D7** tem-se uma percepção diferente no que diz respeito ao rompimento com a minoridade; para esse entrevistado, o ensino superior apresenta-se como um estágio para alcançar a maturidade, como, por exemplo, a própria escolha por parte do discente, para qual formação pretende seguir, o curso que desejar fazer.

Ainda, percebe-se nas falas de **D1**, **D4** e **D7** um ponto de encontro. Os entrevistados relatam, mesmo que nas entrelinhas, a questão da escolha e de assumir para si a responsabilidade tomada. Entende-se que fazer escolhas, tomar partido de uma determinada situação, ou outros aspectos, estão sujeitos por parte da pessoa à questão da responsabilidade e sobre essa assumir o que virá de forma positiva e também negativa, o que fora falado anteriormente, ou seja, sair da minoridade exige também um grau de maturidade para admitir os bônus e os ônus de uma determinada escolha.

Como principal referencial para este pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, o esclarecimento, Kant (1985) afirma a dificuldade da saída do homem da minoridade como uma tarefa extremamente difícil de ser executada, pois se tornou uma segunda natureza do ser humano, e quando se fala em natureza humana no pensamento kantiano é afirmar que o homem tem potencialidades a serem desenvolvidas, asseverando:

É, portanto, difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desse estado de minoridade que se perpetua. Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuaria mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro (KANT, 1985, p. 1).

Desta forma, o homem precisa desapegar-se de sua segunda natureza e retirar-se em busca da sua verdadeira condição humana, ou seja, a procura do entendimento, do esclarecimento.

Esta busca pode ser auxiliada pelo professor que deve ser um dos principais tutores para conduzir o ser a sua verdadeira natureza dentro de uma perspectiva do

ensinar pela pesquisa, pois a pesquisa é uma das fontes inquietantes do ser humano. Sobre isso, os docentes afirmam no que diz respeito ao ensino pela pesquisa em relação ao pressuposto filosófico do esclarecimento:

*[...] me fez a necessidade de pesquisar e aprofundar as temáticas. [D2].*

*Encorajam iniciativas, exigindo deles um comportamento e envolvimento pessoal, flexibilidade e dedicação. [D3].*

*Eu fui instigada a pensar sobre um determinado assunto/problema e querer aprender mais sobre ele [...]. [D4].*

*[...] nutrir a capacidade questionadora dos alunos de acordo com seus interesses pela escolha dos cursos que leciono [...] as atividades em sala são sempre impulsionadas para questionamentos que partem do interesse do curso. [D7].*

*[...] aluno e o professor são esclarecidos, estão no espaço do saber e ambos se esclarecem. [D8].*

Nas falas de **D2**, **D3**, **D4**, **D7** e **D8** pode-se analisar a mesma fonte inquietante, o esclarecimento. Pelo esclarecimento que se reconhece a necessidade de pesquisar e avançar cada vez mais para as águas profundas em busca de novos saberes, e por reconhecer essa necessidade encontram-se encorajados, instigados pelo espírito racional e liberador, visando sempre ao experimentar de novos conhecimentos. Esse pressuposto do ensinar pela pesquisa ainda vai nutrir o entendimento reflexivo e questionador, impulsionando o docente e o discente para movimentos cada vez mais esclarecidos, mas Demo (2011, p. 14) levanta uma reflexão-problema sobre o pesquisar e o ensinar, pois “quem ensina carece de pesquisar; quem pesquisa carece de ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”.

O esclarecimento proporciona essa visão de que para alavancar o ensinar pela pesquisa é necessário entender que pesquisa e ensino caminham juntos, não existe distinção. Ambos estão no processo de ensinagem, e professor e aluno são compreendidos como companheiros de pesquisa e devem ter postura de superação da minoridade e, acima de tudo, pensar e agir como pesquisadores autônomos, esclarecidos. O esclarecimento é um dos caminhos para o ensinar pela pesquisa, pois Demo (2011, p. 35) define pesquisa como a “capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal de renovação científica”.

Assim, enfatizam os professores sobre esse pressuposto filosófico no ensinar pela pesquisa, seguindo a mesma linha de pensamento de Demo (2011), pois para eles o ensino pela pesquisa caracteriza-se:

*[...] por possibilitar uma educação questionadora [...]. Questionar, estimular o questionamento ao invés de dar respostas prontas e buscar diversificar os materiais utilizados [...]. [D3].*

*Ensinar pela pesquisa é quando aluno e professor entendem a necessidade de estudar determinado assunto [...] é não dar um conteúdo pronto, mas orientar e propor atividades que façam o aluno ter gosto em estudar aquilo ali. Essa é nossa principal arma para promovermos sujeitos críticos e emancipados e autônomos [...]. [D4].*

*[...] quando desperta o interesse pelo conteúdo e busca ampliar o aprendizado, buscando outras fontes, referências sobre o tema. [D5].*

*[...] todo questionamento é válido e fundamental para repensar e refletir as atribuições filosóficas e pedagógicas. Enquanto pensava inevitavelmente circulava uma série de ideias e reflexões. [D7].*

Entende-se por meio das falas de **D3**, **D4**, **D5** e **D7** que um ensino questionador acontece por meio de um processo educacional estimulado pela ação da pesquisa, proporcionando novos saberes, ao contrário de permanecer com as mesmas ideias, chegando até uma ação transformadora, possibilitando caminhos novos e direcionando os discentes rumo ao conhecimento, visando sempre à busca pelo entendimento, pois é necessário impactá-los, fazer com que a pesquisa desperte-os pela ação questionadora, e esta seja o rompimento com a segunda natureza humana (minoridade). Dalarme (2015, p. 19) corrobora com esse pensamento ao entender que o processo de ensinagem por meio da pesquisa deveria ser difundido pelas ações educativas, pois “a formação científica leva o sujeito ao questionamento de sua realidade; proporciona autonomia reflexiva; colabora com o processo criativo e promove meios capazes de conduzi-lo à emancipação”.

Assumindo a postura de pesquisador, o docente deve estar sempre em busca de novos saberes, de situações questionadoras sobre o contexto histórico-social. Nessa perspectiva, Demo (2011, p. 20), assevera que “o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”. É na realidade, no contexto em que se encontram inseridos que se apanham os dados necessários para o questionamento, para o verdadeiro movimento de liberdade em busca da iluminação do ser por meio do esclarecimento. *Sapere aude!* Ouse saber! Um dos entrevistados afirma em sua fala que “por meio desse instigar (pensar sobre

*uma determinada realidade), eu consegui sair nessa busca pelo conhecimento [...]*” **[D4]**. Sim! Por esse campo de visão, os referenciais ratificam o papel estimulante do contexto social para a busca de novos entendimentos, inquietando-os para um questionamento criativo envolvendo a própria ciência e a questão social, conforme assevera Demo (2011, p. 26):

O mais interessante é o questionamento criativo, constante e processual da própria ciência: seu lugar na sociedade, o que pode e não pode explicar, suas ideologias e mitos, ciência como mito moderno, para da insatisfação retirar energia alternativa. A ciência mais criativa é aquela que se questiona, quando adquire ares de sabedoria.

Prosseguindo com as falas dos docentes, para o ensinar pela pesquisa, de acordo com o que fora afirmado anteriormente, se faz necessária uma constante atualização, possibilidade de transformação e renovação por docente em relação ao discente. O esclarecimento proporciona também essa transformação e o reconhecimento das metodologias específicas de ensinar pela pesquisa, conforme afirma um dos pesquisados em sua fala: “[...] *saber que nem todo mundo aprende por uma mesma ‘receita de bolo’*” **[D4]**, ou seja, é ter consciência de uma real necessidade sobre uma ação reflexiva e crítica do professor sobre sua própria prática em sala de aula.

Além disso, o esclarecimento, para os professores, caracteriza-se como transformador, um aspecto principal para a formação e construção do cidadão, como também uma metodologia para que o docente também esteja inserido em uma reciclagem, buscando novos saberes, ensinando e aprendendo, pois asseveram:

*[...] a partir das respostas que muitas pessoas não conhecem [...] isso para mim tem um papel transformador superimportante e vai existir um cidadão formado com criticidade [...]*. **[D4]**.

*[...] existia um ofício por meio do qual pudesse passar toda a minha vida lendo e aprendendo [...]*. **[D6]**.

*[...] os usos dos conceitos filosóficos voltados aos questionamentos, à crítica, à universalidade.* **[D7]**.

*Há muitos alunos que fazem questionamentos, inquietações [...]*. **[D8]**.

Pela percepção dos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento é um pressuposto filosófico essencial para o ensinar pela pesquisa, pois parte da prática de liberdade que o homem tem dentro da sua própria natureza.

Com os relatos, desde a questão da imaturidade dos discentes até mesmo a questão inquietante, percebe-se ainda na seguinte fala de **D4** que quando a disciplina é lecionada no primeiro ou segundo semestre da formação o discente ainda se

encontra tímido, vergonhoso, em expor seu pensamento sobre determinado assunto e também sua visão do contexto social. Todavia, quando a mesma docente leciona uma outra disciplina depois da metade do curso, para a mesma turma, nota-se uma diferença significativa ao expor sua visão e sua concepção sobre determinado contexto, explanando com segurança e questionando até mesmo outros pensamentos. Veja-se o que afirma **D4** sobre isso:

*Mas é isso, eu praticamente não percebo a presença dos pressupostos, em especial nas turmas iniciais, tipo na disciplina de Fundamentos I, que é no segundo semestre... Quando eu me encontro com eles de novo, lá no 5º período, em Orientação de Prática, eu já sinto uma diferença significativa... eu já consigo enxergar alguns pressupostos com mais clareza, mas no início não [...]. [D4].*

Quando se afirma o movimento de liberdade pelo esclarecimento ratifica-se que o homem se torna livre pelo conhecimento, livra-se das amarras e da tutela de outrem sobre o uso da própria razão, do escurecer que ora paira sobre si e da determinação de como pensar. Essa liberdade consiste em fazer o uso público da razão nos seus mais diversos domínios.

Para Kant (1985, p. 3), o “esclarecimento não exige, todavia, nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios”. Mas será mesmo o homem livre para fazer o uso da razão? Esse estudioso também afirma que nos mais diversos meios do contexto social existem piamente negações sobre essa tal liberdade, por ser mais cômodo obedecer, pois os obstáculos estão cada vez maiores e forçando o não uso da razão.

Os sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao esclarecimento, em suas falas, relatam a importância desse pressuposto para a construção de um ensino superior mais forte e autônomo. Também reconhecem as dificuldades no ingresso e na permanência dos discentes, como forma tímida de participação em sala de aula. Ainda, entendem relevante trabalhar atividades que desenvolvam questões críticas, reflexivas e participativas por meio do ensinar pela pesquisa dentro de uma perspectiva histórico-social, incentivando a investigação na esfera da formação profissional, aproximando cada vez mais o discente de sua realidade. Kant (1985, p. 7) responde ainda à seguinte inquietação: “vivemos em sociedade esclarecida? Não, mas numa época de esclarecimento”. Viver em uma época de esclarecimento é reconhecer que avançou para a saída da minoridade, mas tendo a certeza que precisa ainda tornar-se mais maduro para alcançar o estágio da real natureza humana, a

maioridade, isto é, fazer o uso do próprio entendimento sem a tutela de outro, tornar-se livre pelo conhecimento.

Vale ressaltar que neste tópico em específico, conforme exposto anteriormente, os docentes proporcionaram reflexões inquietantes como a questão da imaturidade como uma tendência social; a necessidade uma formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmo; de estimular o raciocínio crítico e autônomo por parte dos discentes; a pesquisa como possibilidade para uma educação questionadora; ter a consciência que não existe uma receita para o ensinar; as lacunas estudantis ao ingressar no ensino superior; a formação do profissional crítico e a necessidade de uma constante atualização por parte do docente. Isso leva a uma visão macro da realidade, uma vez que não se fala apenas de um corpo, fala-se de realidades docentes e discentes (mesmo com uma concepção a partir de docentes) que são os principais sujeitos do ensinar pela pesquisa. Para isso, o professor deve estabelecer com o aluno um vínculo de pesquisador e constituir uma relação de cooperação mútua, pois aprender com algo ou alguém é um dos objetivos do ensinar pela pesquisa, mas também do exercício da própria liberdade e do esclarecimento.

Uma vez percorrida a questão do esclarecimento, o pensamento kantiano em comunhão com o pensamento dos docentes sujeitos da pesquisa e suas inquietações sobre tais realidades, discorro agora sobre o segundo pressuposto filosófico que fora eleito para o processo de ensinar pela pesquisa, a emancipação.

### **4.3 Compreensão de emancipação por parte dos docentes**

A emancipação como o segundo pressuposto filosófico eleito para o ensinar pela pesquisa carrega um significado de liberdade, de independência de alguém, ou até mesmo de responder pelos seus próprios atos e responsabilidades. Daí trazer presente o mesmo pensamento kantiano sobre o esclarecimento, a questão da liberdade do homem que, para tornar-se esclarecido, ele precisa gozar de total liberdade, precisa romper com a minoridade e partir em busca da maioria.

Nesta seção, o principal referencial para discutir emancipação é o filósofo Adorno (2000). Além desse autor e de analisar a conversa com os sujeitos da pesquisa, também se estende o diálogo com Demo (2011). Theodor Adorno afirma que emancipação é a tomada de consciência de si, a real formação de autonomia do ser humano diante da condição educacional e social que se encontra, referindo ainda

que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2000, p. 143), pois a emancipação tem sua nascente na participação social e política.

Para compreender a questão da emancipação no pensamento adorniano, é necessário também entender um pouco a questão da indústria cultural ou a industrialização da cultura e o contraponto da questão da emancipação. Para o filósofo, a indústria cultural é uma ferramenta de manipulação da consciência a que os indivíduos estão submetidos. Aqui nasce a crítica de Adorno (2000) aos veículos de comunicação devido à transmissão de conteúdos ideológicos que manipulam a sociedade e por criar uma ideia de autoesclarecimento do ser humano.

Assim, submerso nesse aspecto da industrialização da cultura, entra o movimento da educação, uma vez que a educação pode alimentar a indústria cultural ou pode ajudar em sua queda, combatendo a ignorância, a escuridão, a cegueira que a mídia manipulatória cria no indivíduo com instigações ao questionamento, reflexões e mudança na forma de pensar e agir (ADORNO, 2000).

Por sua vez, no âmbito do ensinar pela pesquisa, Demo (2011) ratifica que se faz necessário sentir-se parte do processo emancipatório, da tomada de participação e desejo de conscientização. É necessário construir um sujeito crítico e reflexivo para uma produção científica livre de preconceitos e tabus:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de 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 (DEMO, 2011, p.42-43).

Aproximando-se dessa definição anterior, o professor **D2** relata o seguinte:

*Eu entendo que o ensino pela pesquisa é fundamental a partir do princípio de que é na pesquisa que os discentes encontram questionamentos que vão instigá-los a resolverem problemas tanto na sua área de conhecimento quanto no contexto social. [D2].*

Percebe-se por essa fala que também é por meio da pesquisa que os discentes são inseridos no processo emancipatório. Dentro da pesquisa os discentes deparam com inquietações, ou melhor, são instigados a resolver problemas que estão presentes na sociedade na qual se encontram inseridos de acordo com sua área de formação. Estou ainda falando do processo emancipatório, pois bem, é um processo, não há como romper de forma imediata, sair das amarras de uma hora para outra e sentir-se emancipado, livre da ignorância e com uma consciência reformulada.

Nessa perspectiva, Pauletti (2018, p. 33) contribui com o pensamento seguinte:

A pesquisa como princípio educativo é uma proposta emancipatória dos sujeitos, sendo esses capazes de produzirem e transformarem sua própria realidade de acordo com seus desejos e demandas emergentes daquele contexto. A pesquisa como princípio educativo é também mais ampla num sentido que além de fomentar uma formação crítica, histórica, participativa e autônoma, se relaciona muito mais à educação do que ao ensino.

A pesquisa por si mesma é uma ação emancipatória, pois exige do pesquisador uma postura madura, condizente com a realidade, sem perder de vista a questão social e política, pois proporciona uma visão crítica, autônoma e histórica. É com essa postura que o ser humano torna-se autossuficiente para a experiência do ensinar por meio da pesquisa.

Sobre o segundo pressuposto, a emancipação, e na mesma linha de pensamento dos autores trabalhados, os docentes entrevistados relataram em suas narrativas que esse pressuposto se caracteriza por:

*[...] impactar também na relação com o conhecimento [...] e de formar profissionais capazes de tomar decisões justas, firmes e amorosas em sua prática profissional. [D1].*

*[...] pela transformação das realidades sociais a partir do ensino e pesquisa. [D2].*

*[...] oportunizar a emancipação de um sujeito consciente e capaz de propor e intervir na realidade de forma autônoma. [D3].*

*[...] investiguem, na comunidade onde moram, através de entrevistas, tem roteiro e tudo, sobre como as pessoas compreendem o que é a profissão de [formação] e como surgiu, se já foram atendidas. [D4].*

*[...] busca constante pelo desenvolvimento de métodos que fortaleçam a educação onde o aluno constrói seu conhecimento em cooperação com o professor. [D5].*

*[...] possuía uma visão de inclusão social, diversidade e cidadania como projeto político-pedagógico. [D7].*

Percebe-se nas respostas de **D1**, **D2**, **D3**, **D4**, **D5** e **D7** que a emancipação, na percepção de professores, envolve a questão dos impactos no conhecimento, formação de profissionais, transformação das realidades sociais, a própria questão emancipatória englobando o movimento do ser consciente e autônomo, o conhecimento, a inclusão social, a diversidade e a cidadania; ratificando a ação do processo de conscientização de si e conscientização dos outros de acordo com a realidade social e tendo uma formação crítica envolvendo a prática social.

O processo emancipatório apresenta em sua essência uma questão libertadora do ser, do vínculo entre o esclarecimento e a emancipação, mesmo que necessário,

mas não de forma automática, cada uma tendo seu processo efetivado a partir do livre-arbítrio do ser em querer sair da minoridade, da ignorância, partindo rumo ao entendimento e ao desenvolvimento da cultura e da ciência dentro da esfera da formação social. Assim, Demo (2011) conceitua emancipação como a recuperação do próprio espaço que outro tirou de si, dentro de uma esfera do conflito social, ou seja, a própria questão de libertação do pensamento kantiano sobre a resposta da inquietação sobre o esclarecimento.

Nesse sentido:

Emancipação quer dizer recuperar o espaço próprio que outros usurparam, já que poder não é bem abundante disponível, mas apropriado no contexto do conflito social. Trata-se, pois, de trajeto problemático, no qual estratégia política é essencial, traduzida na competência de organização da cidadania individual e sobretudo coletiva. Como decorrência, só pode ser conquista, nunca doação ou imposição. Não há como emancipar alguém, se esse alguém não assumir o comando do processo. Emancipar é emancipar-SE. Muitas vezes usa-se o termo libertação para indicar esse fenômeno, acentuando-se que liberdade é criação de quem a concebe e pratica. Não se pode fazer alguém livre propriamente, se esse alguém não se libertar a si mesmo (DEMO, 2011, p. 80).

Contudo, em sua narrativa, **D5** destaca a importância da cooperação entre o aluno e professor, papel fundamental para o ensinar pela pesquisa. O professor, juntamente com o discente, tem uma postura de pesquisador e colaborador mútuo um do outro para a realização de pesquisas e produção de novos conhecimentos dentro de uma visão social; por isso, para o ensinar pela pesquisa, foi eleito também, além do esclarecimento, a emancipação como outro pressuposto filosófico, devido à inquietação e à conscientização formada dentro de cada sujeito. O docente **D3**, nesse sentido, apresenta uma percepção do ensino centralizada no aluno, respeitando suas histórias e lutas: *“[...] em consideração a importância de o aluno participar do processo de aprendizagem, como nos ensina a andragogia, um modelo de educação centrado no aluno” [D3].*

Demo (2011) ratifica a postura do professor e do aluno, sendo o professor motivador nesse processo emancipatório, pois ele entende que o discente é a futura geração do professor. Hoje o aluno está aprendendo e amanhã ele estará lecionando de acordo com sua aprendizagem como discente. Observa-se o que enfatiza o autor:

É preciso insistir que tal postura redefine a função do professor e a função do aluno. O professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar. O aluno é a nova geração do professor, o futuro mestre, não o laçao que precisa de cabresto. Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos. A única coisa

que vale a pena aprender é a criar, o que já muda a noção de aprender. O professor que apenas ensina imbeciliza o aluno. Nunca foi deveras professor (DEMO, 2011, p. 56).

Adorno (2000) destaca a necessidade do homem emancipado, pois o sujeito emancipado carrega consigo uma consciência reflexiva, crítica, autônoma e criativa, tendo como ponto de partida a questão da expressão social, a participação popular superando a industrialização cultural e a caracterização da sociedade como leiga e utilizada como material manipulatório, atingindo desde a singularidade, o subjetivo do ser, como a pluralidade, a questão da sociedade. Para o filósofo, a ausência de emancipação, seja na política, seja na sociedade, na tomada de consciência em si, ou no contexto no qual a sociedade vivencia, todos os pensamentos não passariam de correntes ideológicas e manipulações, provocando atos de violência, confronto e uma contradição de consciência.

Para esse estudioso, o processo educacional é uma ferramenta que poderá conduzir o homem para a emancipação, pois, além de trabalhar com a questão da subjetividade do ser, trabalha também com a pluralidade, com a questão do homem como ser social, caracterizando uma educação para a experiência, realidade e conteúdo, dialogando com o pensamento do sujeito. Assim, os docentes asseveram que o processo emancipatório:

*[...] permite inserir em cada um dos alunos a necessidade de um olhar crítico que leve a uma interpretação do [curso de formação] associada às demandas sociais e problemas concretos. [D2].*

*É instigá-lo a pensar sobre determinado problema ou fato e fazer com que ele queira descobrir mais coisas sobre aquele assunto [...] em dar sentido àquele conteúdo, em como ele é importante dentro da formação acadêmica... em como aquilo vai ser útil para quando estivermos atuando profissionalmente [...]. [D4].*

Para os professores **D2** e **D4**, esse pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa permite ao aluno um reconhecimento da necessidade de um olhar crítico de acordo com a questão social, sendo que isso acontece por meio do processo educacional mediante a experiência, justamente a teoria em consonância com a prática no ensinar com a metodologia instigativa frente a uma determinada situação para uma futura atuação profissional, pois para Adorno (2000, p. 151): “a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação”.

O entrevistado **D7**, nessa mesma perspectiva, afirma:

*Portanto, como professor de [curso de formação], é a principal responsabilidade oferecer esse lugar que nos é capaz de capacitar através desse preceito, organizando-o teoricamente na relevância do*

*lugar que a Filosofia acolhe, critica e desenvolve noções que sempre permanecem na construção de nossas vidas. [...] o maior desafio é passar pela resistência de vivências pessoais dos alunos e mostrar que existe um modo filosófico de saber [...] a ação de instigar perpassa por pincelar, digamos assim, Filosofia nesses questionamentos. [D7].*

O sujeito da pesquisa anterior destaca a importância do pensamento acolhedor que a filosofia tem nesse processo, como também a crítica construtiva e desenvolvimentista para o engrandecimento da consciência humana, do saber por meio de questionamentos e reflexões, ou seja, o conhecimento emancipatório por intermédio do ensinar pela pesquisa.

Nas falas desses três últimos docentes (**D2**, **D4** e **D7**), percebe-se a comunhão dos distintos pensamentos no âmbito da criticidade, do questionamento e da formação. É inconcebível formar um profissional ou até mesmo na condução do seu processo formativo e não levantar hipóteses sobre a contribuição, como docente, na formação crítica e reflexiva do profissional, cuja ação formativa foi participante. Todos os professores têm esse papel de conduzir, por meio das mais variadas ações e metodologias, os discentes para a emancipação, mas, de acordo com o pensamento kantiano e adorniano, isso é uma questão de liberdade, pois para a emancipação é preciso emancipar-se, permitir tal condução.

Freire (2013), destacando a questão da educação bancária – em sua crítica ao ensino tradicional brasileiro, que enxergava o aluno como mero receptor de conteúdo em todas as áreas e o professor como dispensor desse conteúdo pré-estabelecido –, argumenta sobre a questão da emancipação que corrobora com as narrativas dos professores, em que destaca a importância da tomada de consciência e responsabilidade para que os alunos não sejam meramente replicadores de conteúdo, causando uma consciência fictícia de conhecimento:

*Para a prática 'bancária', o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2013, p. 49).*

Destaca-se a questão da visão crítica, reflexiva e questionadora do ser como ser no processo educacional brasileiro, seja na educação básica, seja no ensino superior, conforme é perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) e outros documentos que orientam e regulamentam a educação em nosso país.

Além do esclarecimento, a emancipação tem essa conduta de conduzir os entes do processo educacional para uma formação sólida, que alavanque e desenvolva a questão crítica e reflexiva, como também a questão da conscientização do desenvolvimento e colaboração com o meio em que está inserido, bem como a ação inovadora da criatividade e o despertar da curiosidade. Sobre isso, os sujeitos desta pesquisa dissertativa agregam narrativas sobre essa tomada de consciência e participação na questão social como protagonistas para novos conhecimentos e a principal compreensão do ser cidadão. Nessa linha salientam o que segue:

*Os alunos são orientados a pesquisar sobre a história, evolução e principais conquistas dos diferentes movimentos sociais. Sempre buscando conversar com a realidade regional [...] uma das estratégias utilizadas é a problematização, com casos reais ou fictícios apresentados aos alunos objetivando motivá-los a examinar, refletir e relacionar a situação ao conteúdo, possibilitando aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão [...]. [D3].*

*Fazer com que os alunos compreendam sua missão como cidadãos. [D4].*

*[...] A questão crucial é sabermos o que somos como sujeitos, ou seja, enquanto sujeições, ações diante de si e do outro [...]. [D7].*

*[...] Tudo aquilo que produziu tem a ver com seus interesses, inquietações e nunca verdade [...] o conhecimento se dá nessa interação entre os sujeitos que buscam o conhecimento. [D8].*

Os docentes **D3**, **D4**, **D7** e **D8** concordam com a necessidade da efetivação da emancipação dos discentes no processo de ensinagem, apontando para o ensinar pela pesquisa como um dos pontos de instigação que direciona a inquietação para a busca de novos conhecimentos, conversando e agregando valores e informações à realidade social. Este pressuposto, a emancipação, tem uma forte contribuição por meio do processo educacional para a formação crítica e o desenvolvimento da cidadania, conforme reza a Constituição Federal Brasileira de 1988, que afirma, no art. 205, que a educação “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ratificado posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, art. 2º, onde apresenta como uma de suas finalidades a formação do cidadão, entendida como um dos conceitos de emancipação, proporcionando uma interação entre sujeitos, instituições, conhecimento e realidade:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Prosseguindo, um dos sujeitos participantes faz um apontamento no que diz respeito ao novo paradigma do ensino: “*ensinar aprendendo*” **[D6]**. Isso muda completamente aquela visão que Freire (2013), na obra “Pedagogia do oprimido”, denomina de “educação bancária”. Esse novo paradigma confirma a real interação entre os sujeitos do ensinar pela pesquisa, professor e aluno, que trabalham em rotina de cooperação, com perfis de pesquisadores que estão sempre em busca de construir e reconstruir o conhecimento. Ensinar aprendendo é o professor estar aberto ao diálogo, disposto a compreender seu aluno em uma perspectiva social, respeitando as diferenças e favorecendo um novo movimento no processo de ensinagem do aluno, pois ambos constroem o conhecimento.

Dessa forma, Demo (2011), em seus movimentos sobre o ensinar pela pesquisa, ratifica a questão da emancipação de Adorno (2000) quando assevera que a proposta de ação emancipatória no processo de ensinagem é necessária para construção de um ser humano crítico, reflexivo, autônomo e de uma sociedade esclarecida, afirmando:

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção. [...] predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 2011, 122).

Assim, os docentes, em comunhão com o pensamento de Adorno (2000) e Demo (2011) corroboram, de acordo com suas percepções sobre o esclarecimento nas etapas de estudos na formação discente, que:

*O estágio que permitia vivenciar aquele conteúdo dentro de um contexto prático [...] uma contextualização entre o conteúdo teórico da disciplina em situações práticas, passando então a pedir que os alunos realizem pesquisas a partir do questionamento proposto. [D2].*

*[...] pesquisa sobre experiências exitosas em direitos humanos em grupos específicos como população negra, população indígena, pessoas idosas, etc. [...] buscando conversar com a realidade. [D3].*

*[...] me fizeram perceber a infinidade de possibilidades de facilitar os processos de ensino e aprendizagem... de trazer filmes, literatura infantil, músicas, obras de arte, documentários... e ir relacionando isso com o*

*conteúdo proposto. Dizer da importância de compreender [...] pesquisar, ensinar e transformar, acho que posso resumir assim. [D4].*

Nas falas dos docentes, percebe-se que cada etapa da formação profissional proporciona uma interação entre teoria e prática, como ainda uma relação mais próxima entre o discente e a comunidade na qual se encontra inserido.

**D7** e **D8** comungam do pensamento freireano que afirma que não há ensino sem pesquisa:

*[...] dados como conceitos, são o sustentáculo de qualquer aspecto do conhecimento. Não há ensino sem pesquisa, assim como não há ensino sem pesquisa sem conceito, caso contrário estaríamos diante de um mero tecnicismo do conhecimento, da reprodução mecânica dada pela autoridade do suposto ensino. [D7].*

*[...] o mundo se transforma, o interesse vai mudando e sua metodologia muda com o novo momento, com aquilo que se busca. [D8].*

A pesquisa proporciona o elo entre o acadêmico e a sociedade, pois seu objeto de estudo é o próprio meio social, como afirma **D3**: “*buscando conversar com a realidade*”. Dalarme (2015, p. 24) corrobora nesse sentido, enfatizando:

*A pesquisa pode e deve ser a ‘força motriz’ do desenvolvimento social e da diminuição das desigualdades. Através dela o sujeito histórico social questiona a realidade, desenvolvendo consciência crítica rumo à transposição das barreiras impostas por séculos de desinformação ou informação com intenção de não transformação.*

**D4** afirma o universo de possibilidades de instigar a ação emancipatória por meio do ensinar pela pesquisa mediante metodologias que integram o conteúdo, como forma igualmente de produção de conteúdo. **D7** e **D8** destacam a transformação da sociedade por intermédio do ensinar pela pesquisa, e **D7** reconhece a necessidade de uma ação transformadora na metodologia do professor no que diz respeito ao não estar mais como dispensador de conteúdo, mas de assumir uma postura de professor pesquisador juntamente com seu aluno.

Em uma outra participação, **D4** apresenta a visão da Instituição de Ensino Superior, *lócus* da pesquisa, sobre a missão e responsabilidade na formação de profissionais, nesse caso bacharéis em Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social, assim afirmando: “[...] *a partir da missão e da visão do curso e da nossa IES, ir promovendo a formação com mais criticidade, com mais autonomia, com mais emancipação dos nossos alunos [...]*”. Essa fala foi perceptível em uma única vez no universo dos entrevistados, na qual se destaca como um diferencial no que diz respeito à formação do profissional e a responsabilidade do docente para com essa caminhada, bem como de fazer despertar nos discentes a questão da criticidade, da

autonomia e da emancipação dos alunos, sem perder de vista a interação, a participação e o desenvolvimento social.

Para Demo (2011), o ensino e a pesquisa vão para além da investigação do conhecimento, caracterizando-se como uma questão política, de participação e inserção social; é agir diante dos limites da sociedade, como uma procura incessante pela emancipação. Nesse mesmo sentido, o autor também assevera que o ensino, quando exige a pesquisa como método formativo, está conduzindo os sujeitos para o caminho essencial da emancipação, pois nesse processo de ensinagem os discentes e docentes transformam-se em sujeitos da emancipação.

Adorno (2000), finalizando o escrito “Educação e emancipação”, traz uma fala em consonância com o pensamento de Kant (1985) sobre a célebre resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Percorre-se:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado ‘Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?’. Ali ele define a minoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de minoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. ‘Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável minoridade’. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. Já a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade; como quando estamos na Alameda da Vitória e chamam a nossa atenção para o grande Príncipe Eleitor. Quando se pretende levar a sério o conceito de uma tradição intelectual alemã, é preciso começar reagindo energeticamente a uma tal situação (ADORNO, 2000, p. 169).

A emancipação como pressuposto filosófico se faz necessária no processo formativo do discente, como também na compreensão docente desse processo. Conforme relatado por nossos docentes entrevistados e seguindo a mesma linha de pensamento de nossos referenciais, a emancipação vai corroborar também na saída do ser humano da minoridade, partindo do princípio e da busca pelo esclarecimento e autonomia do pensar, bem como do desenvolvimento da sociedade na qual se encontra inserido, por meio da capacidade de expressão e da consciência crítica que configura uma sociedade livre, liberta das próprias amarras impostas pela sociedade, elementos fundamentais no processo de reconstrução social para um ser e para uma sociedade emancipada.

Percorrida a questão da emancipação e do processo emancipatório, o segundo pressuposto, dialogando com os sujeitos da pesquisa e estes em comunhão com os referenciais, discorre-se no próximo subcapítulo sobre o terceiro pressuposto do ensinar pela pesquisa, a autonomia.

#### **4.4 Percepção dos professores sobre autonomia**

A autonomia, como pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, possui vários significados na língua portuguesa, sendo o mais conhecido a questão da liberdade nas tomadas de decisões pelo sujeito, de seguir sua própria vontade. Autonomia, etimologicamente, tem sua origem no grego, que significa também independência, autossuficiência, a capacidade de desenvolver tarefas, habilidades e, respeitando esses mesmos sentidos, ela poderá ainda possuir um significado dentro de cada área, convergindo para algo mais específico, por exemplo: na filosofia, ela possui um conceito de liberdade do ser em dar prosseguimento em sua própria vida, por meio das escolhas, do pensar livremente. Na educação, autonomia tem sentido de organização do discente em relação às obrigações de seus estudos, como também de gerir seu próprio tempo e exposição de pensamento. São nesses sentidos e significâncias que vou trabalhar o terceiro pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa.

Dialogando com um dos referenciais para esse pressuposto, Paulo Freire (2013, p. 13), patrono da educação brasileira, cujo centenário natalício foi celebrado no dia 19 de setembro de 2021, afirma que autonomia “dá a força ingênita que a faz instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura”. Para Santos (2015, p. 25), “a autonomia no ensinar pela pesquisa proporciona a criação de novos ambientes de trabalho que estimulem os alunos na colaboração pela busca de uma aprendizagem contextualizada e com significados”.

Estando estabelecido este pressuposto filosófico, a intenção é continuar expandindo o diálogo com os professores, somando com as ideias de Paulo Freire e com este se dará continuidade ao pensamento de Theodor Adorno. Com isso, os autores estão conversando com as narrativas dos professores sobre este pressuposto, reconhecendo e complementando suas experiências dentro da IES que acolheu a pesquisa.

Para Freire (2002, p. 55), a autonomia pode ser entendida como uma forma de amadurecimento devido a suas histórias que proporcionaram vivências sociais:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Nesse sentido, os professores explanam que a autonomia é:

- *responsabilização individual em equilíbrio com a importância de uma visão do coletivo e do trabalho em grupo [...] buscando investigar e investir nos interesses de pesquisa dos alunos. [D1].*

- *alcançar respostas que embora não apresentem certezas possam oferecer caminhos a diversas questões sociais [...] impliquem na liberdade de opinião e compreensão de cada um dos discentes auxiliando-os no esclarecimento de construções. [D2].*

- *[...] contribuem sim com a formação de profissionais autônomos, no qual fui levada a um processo de reflexão sobre minha prática, minhas práticas pedagógicas. [D3].*

- *aluno pode tirar suas próprias conclusões que podem convergir ou divergir do pensamento do outro. [D4].*

- *[...] é onde o aluno passa a ser protagonista da construção do seu conhecimento, com autonomia, desenvolve competências (conhecimento, habilidades e atitudes) necessárias para sua formação profissional [...]. [D5].*

- *é saber os caminhos para adquirir o conhecimento. Esse é o princípio de autonomia. O professor dá as ferramentas e o aluno vai entender como chegar lá, saber buscar o conhecimento por si só. [D8].*

Pela percepção dos professores supramencionados, destaca-se algumas palavras citadas em suas falas como: “responsabilização”, “alcançar”, “formação”, “reflexão”, “aluno”, “convergir”, “divergir”, “protagonista”, “construção”, “caminhos” e “conhecimento”. Todas elas apontam para um viés que remete ao contexto autônomo a que o indivíduo é levado por este processo de ensinagem, como, por exemplo, a questão da responsabilidade em abordar os mais variados assuntos de ordem histórica, econômica ou social, como também os movimentos de uma formação sólida que vise ao desenvolvimento do intelecto, do espírito crítico e reflexivo, estando o aluno apto para convergir ou divergir, mas sendo ele mesmo o protagonista do conhecimento, abrindo novos caminhos e proporcionando a (re)construção do entendimento. Freire (2002, p. 31), corroborando com essa questão, acredita que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, pois a autonomia também se caracteriza pelo sentimento de liberdade, uma sensação adorniana de sujeito emancipado.

A autonomia em uma perspectiva freireana é caracterizada por meio dos sentidos pedagógicos, sociais e políticos, voltada para a questão do desenvolvimento do senso crítico do ser humano, tornando-o partícipe ativo na comunidade no qual encontra-se inserido e tendo a capacidade de conhecimentos que promovam a liberdade e a responsabilidade, bem como a tomada de consciência e de decisões que configurem sua presença na sociedade, ratificando o exposto acima por **D5**, ao afirmar que é por meio dela que “*o aluno passa a ser protagonista da construção do seu conhecimento*”, assumindo uma postura ética, ativa e criativa na comunidade.

O sujeito da pesquisa **D8** destaca a importância da figura do professor no processo de um ensino baseado no pressuposto filosófico da autonomia, em mostrar as ferramentas para que o discente trilhe seu próprio caminho em busca do conhecimento. É necessário que o aluno seja direcionado para o caminho, e não que alguém, nesse caso o professor, o substitua no processo de caminhada. O discente deve seguir os próprios rastros da caminhada, pois como canta Titãs, “é caminhando que se faz o caminho”, sendo o professor o guia para este caminhar. Observa-se o que afirma Santos (2015, p, 26) sobre o papel do professor e do aluno nesse processo de ensinagem:

Há, assim, um encontro de debates que tratam a necessidade de redimensionamento na postura tanto do professor como do aluno: o professor desafia o aluno por meio de situações didáticas significativas, estimulando-o a agir com autonomia, a compreender e vivenciar a aprendizagem como um processo global; e o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a exercer sua autonomia ao responder aos desafios propostos, dentro da perspectiva da construção do conhecimento. [...]. Assim, os professores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos alunos.

Por sua vez, Miranda (2012) destaca os vários méritos da contribuição do professor no ensinar pela pesquisa, entre eles: a valorização da atuação docente visando sua autonomia e emancipação; a busca pelos propósitos de dar voz ao professor, contribuindo para melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula. Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, o professor também se transforma no processo de ensinagem pela pesquisa, conforme diálogo com Santos (2015, p. 49):

O professor se transforma na medida em que ele próprio é chamado a orientar sua ação construtivamente, não apenas no sentido de orientar a aprendizagem de seu aluno, mas também na construção de seu próprio saber e de sua prática pedagógica, ou seja, um professor que constrói reflexivamente seus saberes e sua prática. Essa noção tem consequências imediatas para o processo de formação de professores, em particular quando a universidade brasileira também é instada a questionar sua tarefa formadora.

A autonomia deve desenvolver nos acadêmicos um processo de busca pelo conhecimento, deve significar ainda a construção ou até mesmo a reconstrução do próprio conhecimento guiado pelo docente. Demo (2011, p. 94) refere que o ensinar pela pesquisa deve “fomentar a consciência crítica corresponde ao direito de ser gente, autônomo [...]. A consciência crítica deve fundar a criatividade da decisão própria, não a farsa da decisão previamente imposta”.

Em uma percepção ainda sobre o papel do professor em relação ao aluno na promoção da autonomia, **D4** apresenta em sua fala que o docente deve instigar e guiar o discente, dentro de sua liberdade, a ir em busca do entendimento, mostrando o quão é prazeroso construir e, se for o caso, reconstruir, descobrir e compreender o conhecimento:

*[...] a partir desse entendimento de ambos os atores (alunos e professores, porque você sabe que tem professor, que as vezes, ensina determinada matéria, mas o faz de forma tão automatizada, que para ele mesmo não parece ser relevante), o professor vai instigando o aluno a querer saber mais sobre aquilo... [D4].*

Sobre a questão da autonomia no ensino superior como um dever e responsabilidade inquestionável na promoção da liberdade e da autonomia no pensamento acadêmico, ou, como reforça Demo, a promoção da criatividade e da criticidade, assevera Rachid (2015, p. 28): “uma das bases inquestionáveis da universidade que esteve sempre imbuída de colaborar com o desenvolvimento inexplicado é a liberdade de pensamento e a autonomia da produção universitária”.

Freire (2002) destaca a relação entre educando e educador como primordial para este pressuposto filosófico, o princípio da autonomia no ensinar pela pesquisa para o conhecimento. O docente passar a ser um modelo a ser seguido em relação ao discente, por isso é de suma importância essa abertura dentro do ensino e as possibilidades de novas metodologias, sem perder de vista o teor científico, político e social do ensino.

Vale ressaltar também a crítica que Freire (2002) tece sobre a educação tradicional que tem o professor em um patamar diferenciado do aluno, em que existe uma detenção do conhecimento, o qual o professor apenas repassa, ou usando os termos da educação bancária, quando o docente apenas deposita o conhecimento nos alunos, sem a possibilidade de permuta ou discussões, sem abertura ao que o aluno apresenta como fruto de suas inquietações e vivências. Para o filósofo, o educador não esquece seu dever de promover a capacidade crítica e reflexiva, bem

como o movimento inquietante, criador e inovador do educando, sendo esses alguns dos principais papéis do professor que deve promover a autonomia dos estudantes:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso 'bancário' meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2002, p. 15).

Esse filósofo acrescenta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 13). O ensino pela pesquisa por meio de seus pressupostos abre possibilidades que levam o discente para uma visão crítica, reflexiva, política e social, respeitando a experiência popular de cada indivíduo. Para os professores, sujeitos da pesquisa, a autonomia proporciona uma interação entre o meio social e a prática pedagógica educacional, inserindo o educador e o educando no contexto social, pois o educador é quem vai aguçando a curiosidade do educando para o alavancar da aprendizagem:

*[...] levam a curiosidade de saber aquelas perspectivas teóricas que estavam sendo aplicadas na prática a partir daí surgiu interesse em buscar estágios que colocassem em proximidade com aquele contexto. [D2].*

*[...] possibilita aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão. [D3].*

*[...] identificar o problema, pensar em como resolvê-lo, executar e gerar uma transformação social a partir disso [...] alavancam o processo da construção dos pressupostos nos nossos alunos e futuros profissionais para que compreendam a importância de fazer diferente no mundo, de promover uma mudança social, seja através da sua formação profissional que vai usar esse conhecimento para transformar sua realidade local, regional... quiçá, que eles consigam transformar o mundo e buscar, a cada dia, ser um profissional com essa missão transformadora. [D4].*

A pesquisa efetiva a interação entre a comunidade e a educação no sentido do professor e do aluno, promovendo uma visão realista de mundo no qual o aluno exercitará sua faculdade crítica, reflexiva, social e inquietante. Como visto, **D2**, em sua percepção, destaca a curiosidade, o espírito aguçador que o homem traz dentro de si para a busca de novos entendimentos, apresentando a relação entre teoria e prática

que aproximam cada vez mais o educando ao contexto social em que está inserido, instigando e promovendo uma leitura do mundo.

**D7** e **D8** corroboram ao afirmar que o ensino visa a um determinado objeto da pesquisa, que teoria e prática devem caminhar juntos:

*O ensino visa a um necessário debruçamento sobre um determinado objeto aberto pelo leque da pesquisa e com mediação didática adequada [...] [D7].*

*O conteúdo não se justifica por si mesmo, mas pode ser o meio para que você se posicione em relação ao mundo, a realidade [...] mas que estamos sempre mudando. [D8].*

Apontando a autonomia como pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa como proposta de diálogo entre Paulo Freire e Pedro Demo, pois ambos comungam do mesmo pensamento de que o processo educacional deve promover nos alunos a construção e a reconstrução da capacidade do pensar no âmbito social e político. Demo (1996) acredita que o processo de formação do ser humano com uma visão inovadora, política, é alavancada por uma intervenção da pesquisa com o critério do questionamento, da indagação.

Para os demais docentes, **D3**, **D4**, **D7** e **D8**, é notório em suas percepções que este pressuposto impacta positivamente na formação profissional do sujeito em diferentes ângulos, antes mesmo da tomada de alguma decisão ou mesmo a identificação de questões sociais ou até mesmo problemas que possam influenciar diretamente na subjetividade de alguma pessoa ou pluralidade de uma determinada comunidade, fazendo leituras de forma micro ou macro do contexto social, tentando cada vez mais transformar as pessoas e estas transformarem o mundo por meio do processo inquietador da educação. **D7** e **D8** ainda lembram sobre as possibilidades metodológicas de abertura por meio da pesquisa, o ato de debruçar-se na realidade em relação ao mundo, como o mesmo desejo transformador do contexto social.

Freire (2002) elenca na obra “Pedagogia da autonomia” uma questão fundamental para promoção da autonomia, eleita como pressuposto do ensinar pela pesquisa, que é a arte do ensinar e a exigência do respeito à autonomia do ser do educando. O educador deve ter a consciência de que todos os educandos ingressam no ensino com autonomia, por isso ela é um pressuposto, é um caminho a ser trilhado e explorado, exigindo respeito aos anseios, desejos e necessidades que cada sujeito apresenta, sendo estes de acordo com sua realidade, o contexto social no qual se encontra inserido.

É ter a consciência do inacabado, como diz o autor, para saber que cada um possui uma lacuna, uma inconclusão, intervindo no contexto social a construção que outrora se ausenta:

Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2002, p. 31).

Assim, os colaboradores da pesquisa, **D4**, **D5**, **D7** e **D8**, reforçam o pensamento freireano ao afirmar em suas falas a questão da autonomia discente e do respeito ao ingressar em sala de aula e traçar um perfil dos estudantes, fazendo com que cada educando seja acolhido, sem timidez, para que possa produzir e ser conduzido pelo caminho da reflexão, visando ao desenvolvimento do cidadão:

*[...] a gente enquanto professor buscar sempre conhecer o perfil da turma, dos alunos, e preparar, planejar e executar um plano de aulas que venha condizer com aquela realidade... [D4].*

*Isso confirma que o processo de ensino-aprendizagem é muito dinâmico, está sempre em transformação. [D5].*

*[...] uma reflexão sobre esse lugar – que antecede as escolhas, a ciência e a profissão – nos é capaz de capacitar uma (re)construção do conhecimento no ensino superior. O ensino superior, por fim, precisa ser pensado para além da mera instrumentalização e formação profissional. [D7].*

*[...] quero dizer que vou me transformando e que minha prática docente vai mudando também. Não consigo ficar alheio, separar da minha prática a pesquisa e o ensino, a práxis, minha prática me ajuda muito naquilo que eu produzo e vou adquirindo [...] mas que estamos sempre atentos. [D8].*

O entrevistado **D4** destaca a importância do professor que deseja conhecer sua turma, seus alunos, conhecer aquelas pessoas que, por um determinado período, compartilharão/compartilham espaço, tempo, conhecimento e vivências, flexibilizando seu plano de aula com aquelas ideias compartilhadas e aproveitando aquilo que os discentes apresentam, de acordo com a comunidade onde se encontra inserido. É

sempre necessário o olhar atento às realidades de cada indivíduo, tendo a lembrança de que cada um traz consigo um conhecimento de acordo com suas vivências. Por sua vez, **D5** atribui esse movimento de diálogo com a turma ao processo de ensino e de aprendizagem, acreditando na transformação e no desenvolvimento do discente e de sua realidade social. **D7** remonta à reflexão do local em que o estudante está inserido e que ao inquietar-se pela escolha do curso também pode ser vinculada a uma necessidade. Por fim, **D8** expõe uma flexibilização em sua ação metodológica.

É importante ressaltar as falas supramencionadas dos professores e destacar quatro verbetes, a saber: “conhecer” [**D4**], “transformação” [**D5**], “conhecimento” [**D7**] e “transformando” [**D8**]. Na língua portuguesa, conhecimento configura a ação de conhecer, e transformação é o ato de transformar, e transformando advém do verbo transformar. Essa análise se faz interessante e necessária no momento em que para e toma para si cada palavra, para depois iniciar a conexão das falas. Não existe conhecimento sem transformação e nem transformação sem conhecimento. Aqui se volta à discussão do inacabamento freireano, reconhecendo a necessidade de transformação, sair em busca pelo conhecimento e, assim, vice e versa. Nesta concepção, para tornar-se um ser autônomo, é indispensável o desejo de transformação e a busca pelo conhecimento, ambos indispensáveis para a intervenção na realidade social.

Nesse sentido, **D7** compactua desse pensamento ao afirmar como seria *“possível haver todos os aspectos da pergunta, quais sejam, inquietação e transformação pela investigação, como o esclarecimento, a autonomia [...] obviamente é sempre um desafio desenvolver de acordo com essa meta”*. A busca pela transformação e pelo desenvolvimento está enraizada no homem, é algo vinculado a sua natureza, daí a necessidade de partir em busca do entendimento. Continua, nesse sentido, a importância do papel do professor em promover no aluno a liberdade de pensar, procurando instigá-lo e inquietá-lo, fazendo com que saia do seu mundo, da sua subjetividade, em busca de respostas para as realidades que estão em sua volta, proporcionando uma convicção de mudanças na sociedade.

Estendendo o diálogo desse pressuposto do ensinar pela pesquisa com Theodor Adorno, o filósofo afirma a importância de uma formação sólida para encaminhar o ser humano à autonomia, levando em consideração as questões que rodeiam e influenciam o cotidiano do homem. Para Adorno (2000, p. 19), “a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições

a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza”. O pensador defende que, de acordo com contexto social, existe uma influência na formação do ser, haja vista sua vivência, o sentimento de pertença, a formação cultural e o desenvolvimento do indivíduo estarem intimamente ligados com a subjetividade. Sobre isso, **D4** refere o sentido da formação profissional contextualizada, ou seja, de acordo com a realidade social: *“Eu pelo menos tento instigar sempre a questão da autonomia, de não dar nada pronto, de tentar fazê-los empreender essa busca pelo saber [...]”*.

Freire (2002) destaca com veemência a questão da visão transformadora do mundo, o respeito pelo conhecimento que o aluno traz consigo para dentro da sala de aula e compartilha seus saberes com os demais colegas, a tomada de consciência como questões que levam a própria autonomia. A interação com o meio amplia e promove o conhecimento de uma determinada região, mas também leva ao direcionamento de situações mais específicas como também gerais de determinadas comunidades, da subjetividade para a pluralidade.

Por sua vez, Demo (1996) corrobora com esse pensamento ao afirmar a existência da transmissão de conhecimento a partir de um sistema cultural dominante, por isso que aproveitar a interação social e o desenvolvimento do aluno por meio da cultura é de suma importância para definir sua identidade cultural e prosseguir com o desenvolvimento do educando.

Os docentes relatam o movimento transformador do mundo por meio de uma formação profissional solidificada no pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, a autonomia. A participação ativa com o contexto social promove o desenvolvimento de questões críticas e reflexivas, mas também políticas e sociais. Observa-se o que afirmam os professores entrevistados, desde a concepção transformadora do mundo, como também a questão da escolha dos alunos pelo curso e sua capacidade de tomada de decisão, da autonomia em si, dialogando com o que fora exposto por Freire (2002) e Demo (1996):

*[...] eu me dedico muito em passar para os meus alunos essa visão transformadora do mundo, do poder que emana de nós, a partir do momento que tomamos essa consciência e decidimos por fazer um mundo melhor para nós e para os que virão depois de nós [...]. [D4].*

*O interesse dos alunos através da escolha do curso é um ato de autonomia. Geralmente alunos que escolhem o curso por convicção têm mais curiosidade [...] escolha dos alunos por um determinado curso. [D7].*

*[...] temos a capacidade de decidir, somos autônomos, capazes de decidir contra a natureza, usando a razão. [D8].*

Essa percepção dos professores sobre o pressuposto da autonomia traz várias inquietações desde suas visões perante os discentes, mas também as visões próprias que ao mesmo tempo compartilharam sobre a questão da autonomia do pensar em busca de um conhecimento sem amarras ou situações que possam distorcer a produção dos saberes de acordo com sua formação.

Percorrido o terceiro pressuposto filosófico eleito como caminho que leva ao ensinar pela pesquisa, discorre-se agora sobre o último pressuposto, a abertura à escuta e ao diálogo, de acordo com a visão dos professores sobre este pressuposto.

#### **4.5 Visão dos professores sobre o pressuposto da abertura à escuta e ao diálogo**

O último pressuposto filosófico eleito para o ensinar pela pesquisa, denominado de abertura à escuta e ao diálogo, à primeira vista, pode aparentemente ser algo simples, por estar mais presente no cotidiano como a escuta e o diálogo. Analisando-o de forma mais aprofundada, esse pressuposto é o marco inicial do ensinar pela pesquisa, haja vista a natureza inquietante de quem escuta e de quem se encontra inserido no diálogo. Esta abertura caracteriza-se pela disponibilidade em estar sempre aberto ao novo, ao desconhecido e partir rumo além do conhecido, em busca de novos saberes e promovendo a discussão e a reflexão dos problemas e das necessidades políticas, sociais e educacionais.

Na concepção freireana, quando o sujeito se encontra aberto às novas possibilidades, ele se faz partícipe para a aquisição de novos conhecimentos, com o desejo de construir ou até mesmo reconstruir saberes ou significados. Estar propenso à escuta e ao diálogo é assumir uma postura madura de colocar-se à disposição de outras pessoas com empatia e solidariedade para ouvir questões, de acordo com a realidade de quem fala, que, talvez, jamais foram pensadas.

Freire (2002) destaca que para ensinar exige saber escutar. A necessidade de escutar faz parte do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, sendo parte integrante do método transformador e do desenvolvimento do indivíduo. Tanto a escuta quanto o diálogo são promovedores de novos saberes e de um olhar crítico e paciente, pois por meio deles são formadas relações e laços de escuta e fala, criando elos que possibilitem ações reflexivas.

No ensinar pela pesquisa, essa relação deve ser concretizada entre o educador e o educando para fluir o pensamento instigativo, crítico e reflexivo, adotando uma postura madura de pesquisadores que buscam construir saberes e também reconstruí-los quando necessário.

Os professores, sujeitos da pesquisa, em relação ao último pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa, a abertura à escuta e ao diálogo, em suas percepções demonstram que há uma necessidade, cada vez maior, de aprofundar esse pressuposto para alavancar o diálogo e a escuta entre ambos. Também se faz necessário escutar e dialogar, de acordo com sua formação profissional, com a realidade social onde estão inseridos.

Assim, os docentes entrevistados afirmam as suas visões em relação aos discentes, envolvendo esse pressuposto:

*Os meus esforços neste sentido vão desde a escolha dos temas a serem abordados em sala de aula, que procuro sempre manter atualizados e em diálogo com a realidade social e com a demanda que se observa no consultório [...]. [D1].*

*Tendo em vista que a partir da metodologia que utilizo em sala trabalho com dois pressupostos basilares que é o diálogo e o desenvolvimento de respostas e a construção de raciocínios [...]. [D2].*

*[...] a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é dividida entre professor e o aprendiz. [D3].*

*[...] as leituras que eles fazem e vão tentando chegar às suas conclusões e entendimentos... o partilhar de informações entre os membros do grupo... a diferença de ideias de opiniões, as tomadas de decisão... eu entendo que isso instiga o ensino pela pesquisa. [D4].*

*[...] penso que esta conduta possa ser promovida por meio da relação professor e aluno, estabelecida em sala de aula. [D6].*

*[...] a sua relação com o professor vai adquirindo ferramentas para aprender, ele aprende a aprender, conhece os caminhos para conhecer [...]. [D8].*

Os sujeitos da pesquisa apresentam percepções a partir de experiências da sala de aula, desde o planejamento de aula até a metodologia. **D1** destaca a importância do diálogo para planejar as aulas, as quais são preparadas conversando com a realidade social e colocando-as em discussão no ambiente escolar, bem como no campo da formação profissional. **D2** apresenta a relevância dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa, destacando o diálogo como uma maneira de produzir respostas. **D3** relata uma concepção na qual divide a responsabilidade do processo de aprendizagem entre educador e educando, na qual esta relação vai além

de metodologias e encontra-se alicerçada na escuta e no diálogo de ambos. O professor e o aluno devem ter a consciência de inacabado, como diz Freire (2002), e ter sabedoria para a escuta qualificada e o diálogo acolhedor, suscitando cada vez mais a reflexão crítica, sem perder de vista a inserção social.

Os demais professores, **D4**, **D6** e **D8** aproximam suas visões por meio das interações entre os protagonistas do ensinar pela pesquisa. O diálogo e a escuta estão sempre como produtores de novos conhecimentos. Não se pode deixar de trazer presente o filósofo da Antiguidade Clássica, Sócrates, que, por meio de sua metodologia denominada maiêutica, fazia com que as pessoas concebessem conhecimentos. Os sujeitos eram instigados por intermédio de seus diálogos e acabavam, por meio de inquietações, concebendo novos entendimentos.

Também se salienta a visão de **D8** no que diz respeito à contribuição desse pressuposto filosófico na vida profissional dos professores. Os docentes passam, igualmente, por inquietações que afloram novos olhares sobre determinadas situações e fazem a reconstrução de seus planejamentos e metodologias. As vivências vão proporcionando novas aprendizagens e, como afirma **D8**: “*aprende a aprender*”.

Demo (1996) projeta o espectro de **D8** como um dos cuidados propedêuticos decisivos na relação entre professor e aluno no ensinar pela pesquisa como uma habilidade argumentativa para a reconstrução dos procedimentos metodológicos que cercam o conhecimento. O estudioso acrescenta que o aprender a aprender é o saber pensar nas condições para intervir na reconstrução do conhecimento. Assim, o autor assevera:

Cultivar o aprender a aprender, conjugando reciprocamente teoria e prática, traduzindo o saber pensar em condições sempre renovadas de intervir, investindo na competência permanentemente refeita pela via do saber fazer e do constante refazer, aperfeiçoando ininterruptamente a capacidade de questionar reconstrutivamente, compondo numa matriz só o conhecimento inovador com a cidadania competente (DEMO, 1996, p. 32).

Nessa linha, Freire (2002) enfatiza a relevância da escuta e do diálogo afirmando que não há ensino sem saber escutar e sem saber dialogar. Permitir o caminhar desse pressuposto é uma provocação à reflexão dos problemas políticos, sociais e pedagógicos que possibilitam a criação e a recriação dos processos de ensinagem. É desfrutar de um ensino contextualizado que converse com o meio social e aponte questões que possam alavancar ainda mais o desenvolvimento sociopolítico de uma determinada sociedade. Desse modo, **D1** relata que esse pressuposto vem

enriquecer ainda mais a comunidade, provocando discussões ricas e experiências exitosas na relação sociedade e sujeitos do ensino: “[...] essa *experiência tem sido exitosa e vem rendendo apresentações e publicações em eventos*”.

Os educadores entrevistados afirmam que o diálogo e a escuta são possibilidades de transformação do contexto social. Somente por meio deles é desenvolvida uma sensibilidade e o desejo de transformação do meio no qual estão inseridos, estreitando ainda mais o elo entre comunidade, educador e educando para a promoção da transformação social. Sobre essa questão, os docentes **D2** e **D3** acrescentam:

*[...] me faz refletir e reafirmar a necessidade de como docente não ter como objetivo apresentar respostas a todos os problemas, mas através de discussões elaborar novas estratégias que permitam ao discente a construção de raciocínios próprios e pautados em bases sólidas a partir de tudo que já foi construído dentro de uma linha teórica que esteja a ser analisado. [D2].*

*Percebo a presença desse pressuposto quando os alunos acatam prontamente minhas propostas de atividades que instigam o diálogo e a escuta. Após a realização das atividades sempre realizo uma avaliação sobre a execução da atividade e escuto sobre os desafios superados, e a aquisição de conhecimentos para além dos conteúdos. [D3].*

**D2** e **D3** asseveram sobre a importância desse pressuposto para com a questão social e como a vocação docente está entranhada com a escuta e o diálogo, objetivando alavancar discussões sobre as vivências e apresentar soluções aos problemas que permitam o incremento de novas ou atualizações de estratégias que visam ao bem-estar social.

Por sua vez, **D8** conceitua esse pressuposto filosófico como:

*Espaço do diálogo, porque não penso a metodologia como aula que somente o professor fala e o aluno escuta. Minha metodologia abre espaço para o diálogo, para interação. Não existe a relação de certo e errado, o que sabe e o que não sabe... aquela educação bancária de Freire, ou seja, o conhecimento se dá nessa interação entre os sujeitos que buscam o conhecimento. O aluno não chega como uma tabula rasa, uma folha de papel a ser preenchida, eles têm um saber a ser aproveitado, usado, abrindo uma perspectiva para o diálogo como também para fala... eles têm um saber a ser aproveitado, usado, abrindo uma perspectiva para o diálogo. [D8].*

Esse pressuposto filosófico para o ensinar pela pesquisa permite ainda um engajamento mais efetivo entre aluno e professor, retraindo a atitude de escutar para copiar, reproduzir aquilo que outrora está sendo lecionado e aflorando o desejo, a curiosidade de produzir o novo conhecimento, compreendendo que o ensinar pela

pesquisa seja disseminado pelas ações educativas por meio de uma formação científica.

Ainda, este pressuposto deve conduzir o ser humano ao questionamento da ação social e reflexiva que instiga o processo de conhecer pela curiosidade, reconhecendo que cada educando carrega consigo uma gama de conhecimento. Esse conhecimento deve ser aproveitado como um guia para o novo, descartando a ideia de cópia ou de reprovação desse conhecimento rico de histórias, vivências e realidades sociais amplas que marcam a trajetória em um ângulo da singularidade e da pluralidade de uma comunidade.

Ainda, seguindo essa mesma linha de pensamento e conforme supramencionado na percepção de **D8**, este destaca que os educandos têm um saber próprio que deve ser aproveitado, abrindo uma perspectiva para o diálogo. Assim, estendendo esse diálogo a Demo (1996), o autor ratifica que não é uma ação educativa reduzir o aluno ao nada, como se ele não tivesse uma bagagem cultural e social, repleta de conhecimento que deve ser continuado. Também explica:

Não é educativa a atitude do professor que, como ponto de partida, reduz os alunos a tábula rasa, transformando-os em cabeças vazias que, agora, serão recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo. Tal postura reforça a condição de objeto, enquanto o processo educativo correto exige a relação de sujeito. Para tanto, é mister partir do aluno, tomando-o como parceiro. A forma mais eficaz é a valorização de seu trajeto cultural (DEMO, 1996, p. 25).

Na obra “Pedagogia da autonomia”, Freire (2002) descreve um diálogo entre um grupo de amigos, entre eles a docente Olgair Garcia, que relata sua experiência pedagógica, na qual destaca o quão é importante saber escutar. Ensinar exige saber escutar, respeitar o que cada educando traz consigo para a educação formal:

É escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2002, p. 58).

Os sujeitos da pesquisa, nessa mesma concepção freireana, afirmam que a escuta e o diálogo são fundamentais para o processo educacional efetivo e de qualidade. É necessário saber escutar e dialogar para conhecer a realidade e os anseios sociais e que possam alavancar o desenvolvimento regional. Estar aberto para a escuta e ao diálogo é um verdadeiro ato de liberdade, de autonomia e

emancipação para pensar e mover-se de forma crítica e reflexiva e da própria articulação com comunidade. **D4** afirma que esse processo de ensinagem estreita relações de desenvolvimento e desejo de conhecer cada vez mais a realidade na qual o ser encontra-se inserido e o papel do professor como condutor nessa metodologia:

*Eu entendo que é chamar o aluno para a 'roda' do aprender... Eu tinha lá os professores que iam auxiliando, sugerindo, mas eu descobria e aprendia porque eu me interessava por aquilo, porque estudar aquilo era prazeroso... então eu me sentia na 'roda da aprendizagem' mesmo, pois o professor dava lá aquelas coordenadas iniciais. Hoje, saber que eu ensino ao meu aluno é ter a consciência que aprendo demais com ele, e vice-versa... [D4].*

Para esse pressuposto, é importante considerar a formação em plenitude do ser humano. Dialogar e escutar são sentidos importantes que influenciam diretamente no desenvolvimento do indivíduo e que desde cedo estão presentes na formação, seja ela humana, seja escolar, profissional ou superior. Nisso, é de suma e de grande valia o desempenho do professor como guia nesse processo formativo elevado pela escuta e pelo diálogo, pois por meio da condução docente é que o aluno é instigado para a questão da própria produção do conhecimento, desenvolvendo também a capacidade de reconstruí-lo, caso contrário, como aponta **D4**: “[...] o professor que fala, fala, explana, explana e o aluno lá do outro lado ouve, absorve ou não, e opta por acreditar naquilo que foi dito”, permanecendo com a mesma concepção de professores e alunos copiadores que não conceberão conhecimentos novos por meio do ensino pela pesquisa.

Demo (1996) destaca as qualidades do ser professor como maneira de alimentar os alunos por meio da abertura da escuta e do diálogo, apresentando a necessidade de expressar-se de maneira fundamental, fazendo o uso do discurso reflexivo com lógica e reflexão. Fazer uso desse discurso é também ter a consciência da necessidade e da liberdade em tomar decisões, trilhando o próprio caminho escolhido, promovendo intervenções de acordo com a realidade de cada indivíduo, como também respeitando o contexto social. Por sua vez, Freire (2002, p. 56) ratifica esse pensamento quando assevera que a educação é um ato de intervenção, sendo essa necessária para o desenvolvimento/mudanças na sociedade:

Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente

pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. Estas formas de intervenção, com ênfase mais num aspecto do que noutro nos dividem em nossas opções em relação a cuja pureza nem sempre somos leais. Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações 'progressistas' e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais.

O ensino reza em sua missão a questão de transformar, conversar, mudar as pessoas e estas intervirem diretamente no mundo onde vivem. O sujeito da pesquisa **D7**, em sua percepção, acrescenta que é necessário: “[...] *questões que demandam noções de pessoa humana, no modo como nos vemos diante do outro*”, sabendo olhar o outro como tal, que merece estar atento à necessidade do outro sujeito que compartilha conosco o mesmo contexto social, aprofundando ainda mais as relações e estreitando laços que possibilitem o desenvolvimento. É isso que Freire (2002) fala do processo educacional como forma de intervenção, de estar atento às pessoas que compartilham do mesmo espaço e tempo, visando à transformação de cada sujeito e de sua realidade social.

Nesse pressuposto em específico, foi suscitado pelos professores algumas dificuldades para sua promoção, devido ao momento pandêmico que está sendo vivenciado, ocasionado pela Covid-19, desde o ano de 2020 até os dias atuais. Para essa realidade, o ano de 2020 é referência porque em março desse mesmo ano, no Estado do Ceará, as aulas presenciais nas Instituições de Ensino Superior foram suspensas, regularizando o retorno de acordo com as normativas e leis a partir do segundo semestre de 2021. Para os docentes, promover a abertura à escuta e ao diálogo para além da sala de aula física é algo bastante inquietante e também desafiador, pois exige do aluno uma postura mais rigorosa para o acompanhamento dos estudos, como também uma postura do professor que está ali, independentemente da participação ou não do aluno na sala de aula.

**D1** e **D2** destacam um ponto importante sobre a dificuldade em promover o diálogo em sala de aula virtualizada (metodologia síncrona de ensino), de acordo com a percepção de cada um, devido ao atual contexto vivenciado, pois para os docentes:

*[...] isso impacta também na relação com o conhecimento, na qual se estabelece uma relação meramente instrumental onde o professor é visto como o principal responsável pelo desenvolvimento da relação de ensino e aprendizagem. Observo que dinâmica virtualizada dificulta a construção do relacionamento (escuta e diálogo), que é fundamental para o desenvolvimento da construção de novos conhecimentos e dos demais pressupostos filosóficos, esclarecimento, autonomia e emancipação. [D1].*

[...] alguns problemas ainda não contavam com solução diante de todo aquele contexto de virtualização das aulas, sendo o mais afetado o diálogo com o aluno e com a comunidade na qual está inserida [...]. [D2].

No universo dos oito sujeitos que participaram da pesquisa, apenas **D1** e **D2** elencaram a questão da metodologia de virtualização das aulas, adotada para o ensino em tempos de pandemia. Para estes, a promoção desse pressuposto filosófico nesse período atingiu um nível acentuado de desafios, por criar uma lacuna física entre educador e educando, mesmo que as novas tecnologias promovam uma interação, mas acaba causando uma distância e o não-diálogo entre a maioria dos alunos, podendo ser apontados por vários fatores que não compete apresentá-los aqui.

O diálogo e a escuta, como ressaltado anteriormente, são admiráveis para o processo de ensino e de aprendizagem. Quando há interação entre docente e discente em sala de aula, ampliando também para o meio social, há abertura de um canal comunicativo para concretizar a produção de novos conhecimentos e a capacidade de reconstruí-los, proporcionando um entendimento crítico e reflexivo. Freire (2002) assevera que dentro da questão do diálogo e da escuta é necessário saber seus limites e também a necessidade de silenciar, ou seja, ter um controle. Saber falar e escutar igualmente são condições para a promoção desse pressuposto.

Sobre essa condição, o mesmo educador destaca:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2002, p.60).

O estudioso continua sua defesa sobre a condição de saber falar e escutar:

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. E intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para

escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2002, p.60).

Assim, para a promoção desse pressuposto filosófico é necessário reconhecer os três saberes, quais sejam: saber falar, a sensibilidade do saber escutar e o saber silenciar. Esses saberes permitem uma autorreflexão no que se deve e como falar, para quem falar, como também a humildade de apresentar o silêncio como espaço entre os sujeitos que dialogam e o saber escutar como forma de abertura do espaço de fala para outras pessoas, descentralizando a ideia de conhecimento centrado em um único ser, tornando democrática a produção e a valorização do conhecimento, agregando a participação de todos. O referencial desta pesquisa, Freire (2002), salienta que a arte de escutar vai além da capacidade auditiva de cada indivíduo. É como citado anteriormente, a disponibilidade de abertura para a fala do outro e suas percepções em relação ao contexto social no qual está inserido e às diferenças dos outros indivíduos consistem em apresentar sua realidade social e cultural para as outras pessoas.

O pressuposto da escuta e do diálogo se concretiza quando existe uma interação efetiva entre os sujeitos do ensino, professor e aluno, desde a sala de aula até mesmo para extensão desta interação com a comunidade, como a prática de atividades, palestras, escuta qualificada dos anseios da sociedade e apresentação de possíveis soluções. É a oportunidade de expressar as opiniões e sentimentos de cada ser humano, da subjetividade para a pluralidade. Como afirma **D7**: “[...] é responsável pelo mais alto grau de reflexão, pois desparticularizam a questão, retiram opiniões – o que os antigos gregos chamavam de *doxa* – e universalizam para que possa haver aprofundamento”.

Os professores entrevistados apresentaram algumas formas de promoção da abertura à escuta e ao diálogo, dentro e fora da sala de aula, professor e aluno, envolvendo eles e a comunidade:

*[...] realização de uma consulta para que cada membro do grupo apontasse o seu interesse de pesquisa dentro da temática geral [...].*  
**[D1].**

*Relacionar textos, conceitos e debates com dados coletados em pesquisa, fosse na realidade do serviço de saúde ou nos conhecimentos já elaborados por autores ou experiências de cada comunidade.* **[D3].**

*[...] ela fez palestras educativas com as famílias, elaborou uma peça de teatro e exibiu para as famílias... então para mim isso é ensino e aprendizagem por meio da pesquisa como promoção do diálogo e da escuta dentro de uma comunidade... [D4].*

**D1, D3 e D4** destacam a promoção desse pressuposto filosófico do ensinar pela pesquisa de forma interna, dentro da Instituição de Ensino, na sala de aula, e de forma externa à Instituição, na comunidade onde o ser encontra-se inserido. O diálogo e a escuta, a interação entre professor e aluno alavancam ainda mais esse processo de ensinagem pela pesquisa, promovendo a autonomia, a emancipação e o esclarecimento, respeitando o contexto cultural, o entendimento que cada um traz, por meio de sua subjetividade para a pluralidade, do eu para a comunidade.

Para esses professores, a escuta e o diálogo são desenvolvidos de várias formas, a partir do momento em que o educador consegue desenvolver a capacidade de escuta, ele promove o diálogo com seus discentes, seja por meio da escolha de temáticas para pesquisa e estudos, seja também para aplicação de atividades que promovam o desenvolvimento da sociedade e da pessoa humana. Demo (1996) corrobora esse pensamento com a questão do compromisso formativo que tem como base a ação do pensar, do aprender a aprender e de intervir de modo inovador e ético dentro da sociedade.

Esse pressuposto filosófico apresenta e possibilita um diálogo mais aberto com a sociedade e com os alunos, cabendo reflexões críticas, éticas e inquietantes para o desenvolvimento da sociedade. **D5** ratifica que a interação com o meio ajuda no desenvolvimento de sua vocação como docente: *“[...] gosto muito do momento de interagir com os alunos, com a sociedade. Nos motiva ainda mais no caminhar”*. Já Freire (2002) fortalece a ideia ao afirmar que nas relações com os outros, embora as discordâncias de opiniões, é necessário que haja o respeito para com as diferenças e viver esse pressuposto de acordo com o movimento em que a sociedade se encontra inserida.

Esse patrono da educação brasileira também defende o que segue:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da

incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 2002, p. 69 e 70).

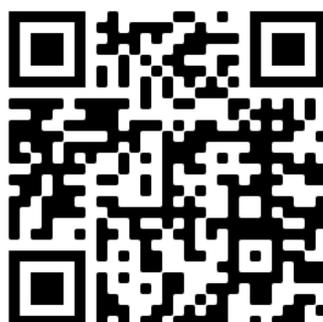
Para finalizar essa categorização, apresento uma percepção de um dos sujeitos da pesquisa que faz uma síntese do processo de ensinagem, **D8**: “[...] *o ensino é isso, o diálogo. E claro, nessa relação, ambos adquirem autonomia. Autonomia no âmbito crítico mesmo e desenvolvimento dos povos e pessoas que estão envolvidas diretamente com isso*”. Esse pressuposto é uma das ferramentas para que o ensino possa contribuir com o meio para o movimento de transformação da sociedade. O educador e o educando tornam-se sujeitos capazes de intervir em sua realidade, passam a ser agentes transformadores da comunidade, por meio de uma visão crítica e reflexiva aflorada dentro da metodologia de ensinar pela pesquisa. Nessa perspectiva, Demo (2011, p. 43) confirma ainda que:

Pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do 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.

Assim, pensar em abertura à escuta e ao diálogo é discorrer sobre um processo formativo em que o docente e o discente são capazes de corroborar o desenvolvimento social, tendo a humildade de saber falar e escutar, instigando sempre o diálogo como a melhor maneira de promover trocas de experiências entre cada ser humano, possibilitando a construção de projeto de ampliação e estreitamento de laços entre os agentes transformadores da realidade.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa dissertativa, ou seja, a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior, a partir dos referenciais e das percepções dos sujeitos da pesquisa, promovendo apontamentos e indicações de um ensinar pela pesquisa emancipatório, que desenvolva a autonomia e o esclarecimento do ser, bem como promova a abertura da escuta e do diálogo entre os autores desse processo de ensinagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



*“E você ainda me pergunta aonde eu quero chegar  
Se há tantos caminhos na vida  
E pouquíssima esperança no ar e até a gaivota que voa  
já tem o seu caminho no ar.  
O caminho do risco é o sucesso, o do acaso é a sorte,  
o da dor é o amigo, o caminho da vida é a morte.  
(‘Caminhos’, Raul Seixas, 1975).*

Como inserido na epígrafe da abertura deste capítulo, a música de Raul Seixas, “Caminhos”, questiona sobre “aonde eu quero chegar, se há tantos caminhos na vida”. Então, escolhi percorrer esse caminho em busca de novos conhecimentos e respostas, sendo que muitas vezes encontramos perguntas vindas das mais variadas direções: do pesquisador, dos professores entrevistados e também por tantos outros autores que resolvi utilizar como referenciais na vivência desta etapa proporcionada por este Mestrado em Ensino.

Foram considerados quatro pressupostos filosóficos como caminhos para o ensinar pela pesquisa: o esclarecimento, a emancipação, a autonomia e a abertura à escuta e ao diálogo. Ainda, escrevi sobre os pressupostos no ensino pela pesquisa para a (re)construção do conhecimento e, finalizando, apresentei o estado da arte, no

qual foram selecionados – a partir das bases de dados da *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, do Catálogo de Teses & Dissertações e do Banco de Periódicos, ambos da CAPES – 17 trabalhos que corroboraram a pesquisa. Os trabalhos selecionados compreenderam cinco anos, contando do período de elaboração do projeto de pesquisa: 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

O cenário de aporte teórico para a pesquisa começou a ganhar atores para dialogar com o tema. Passou a ser um espaço aberto, democrático e de diálogo, no qual os mais variados autores conversaram sobre a temática investigada, até mesmo ampliando novos horizontes para o universo desta pesquisa.

Prosseguindo, adentrei nos procedimentos metodológicos. Continuei o caminhar com passos mais acelerados em busca de chegar à discussão, ao *lócus* da pesquisa, à característica da investigação, aos sujeitos da pesquisa e da análise dos dados coletados. Nesse capítulo, saí um pouco da questão mais teórica e comecei a dedicar mais tempo à praticidade da investigação, entrevistando os oito professores, sujeitos da pesquisa, por meio de entrevista estruturada, quando dediquei aproximadamente entre 30 e 60 minutos para cada uma, totalizando, assim, com o número de professores, oito entrevistas. Elas aconteceram de forma presencial, na IES ou pelo aplicativo do *G-Suíte, Google Meet*.

Após a entrevista, iniciei o tratamento e análise dos dados coletados sobre as cinco categorias *a priori* da pesquisa, ou seja, os pressupostos de esclarecimento, emancipação, autonomia e abertura à escuta e ao diálogo. A entrevista movimentou a percepção de cada professor, conforme as questões constantes no Apêndice C.

Durante a entrevista, algumas inquietações começaram a ser respondidas, como também outras começaram a surgir. Dialogar, exercitar um dos pressupostos nessa própria pesquisa com os professores não foi uma conversa vazia, mas uma oportunidade de escutá-los e enriquecer ainda mais a relação entre pesquisador e sujeito, como também de potencializar e respeitar a singularidade e a formação profissional de cada professor.

Dessa forma, entendi que esta pesquisa cumpriu os objetivos propostos inicialmente, sobre a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa em cursos de Bacharelado em uma Instituição de Ensino Superior, vislumbrando a contribuição dos pressupostos na formação profissional do discente.

No primeiro objetivo específico, busquei investigar quais os pressupostos filosóficos estavam presentes em atividades de ensino pela pesquisa desenvolvidas

por docentes em uma IES privada no interior do Ceará. Por meio da análise documental, consultando os programas de disciplinas e projetos pedagógicos, pude perceber dentro das atividades quais pressupostos estavam instigando o conhecimento e sua contribuição no processo formativo e profissional dos discentes. Quanto a esse objetivo, a pesquisa revelou que os pressupostos de esclarecimento, emancipação, autonomia e abertura à escuta e ao diálogo estavam presentes nas atividades e nas metodologias adotadas pelos docentes que os aplicam em sala de aula, destacando a sua importância na trajetória formativa do indivíduo, bem como na comunidade onde se encontram inseridos.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, para conhecer os docentes de que o primeiro objetivo fala, eles começaram a se apresentar, por meio da entrevista estruturada, com a área de formação, como e quando decidiram ser docentes, quais disciplinas e cursos que lecionam na IES e sua trajetória profissional. Isso se fez necessário para entender o perfil profissional de cada participante da pesquisa.

Todos os caminhos levaram para esses pressupostos trabalhados; por isso, as cinco categorias foram *a priori*. Dos oito professores entrevistados, todos afirmaram a presença dos pressupostos nas suas atividades em sala de aula e destacaram sua aplicação no ensino e principalmente sua contribuição na formação profissional e social do sujeito.

Para alcançar o segundo objetivo, por meio da entrevista com os docentes, identifiquei que os pressupostos filosóficos – como princípio de autonomia do pensar e investigar e o ensino pela pesquisa – estão presentes como metodologia inquietante e participativa. Despertar uma metodologia participativa e inquietante nesse processo de ensinagem conduz os discentes, por meio dos docentes, a uma ação natural investigativa e pesquisadora do ser que procura novos conhecimentos, novas formas de entender o homem como um ser natural que busca a construção ou até mesmo a reconstrução do conhecimento, implicando um processo complexo que a princípio inicia dentro da inserção social.

Verifiquei, principalmente nas percepções dos professores com formação em Filosofia ou áreas afins, que há uma efetivação maior no que diz respeito a esse processo de ensinagem dentro de uma perspectiva da imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos. Elenquei aqui a autonomia do pensar e da investigação com a justificativa de que os discentes como pesquisadores, juntamente com seu professor

como condutor, são capazes de desenvolver pesquisas, respeitando a questão do conhecer dentro de uma perspectiva participativa e inquietante.

Parti ainda das concepções de que para aplicação e efetivação desses pressupostos no ensinar pela pesquisa no ensino superior é necessário gozar de liberdade para que o conhecimento não seja corrompido com matrizes ou aspirações que não condizem com a essência do entendimento humano. O ensinar pela pesquisa é um processo de (re)planejar o ensino dentro da sala de aula e fazer com que educadores e educandos estejam engajados na produção de conhecimentos, e não como meros replicadores dele. Por isso, Demo (1996) ratifica que se conhece a partir do conhecido e se compreende a partir do contexto, significando que toda a trajetória acadêmica, pessoal e profissional, esteja intimamente ligada à construção de uma identidade histórica e cultural.

Os olhares dos professores para a efetivação do segundo objetivo foram essenciais para afirmar a inquietação e participação dos discentes em sala de aula. Por meio dos professores é que os discentes são direcionados no aprofundamento das discussões, atingindo uma maturidade para a formulação de pesquisas, questionamentos e reconstrução do conhecimento, cabendo ao educador a competência de enxergar possibilidades para que o aluno passe de um simples aprender para um estudante que aprenda a aprender. Já o aluno precisa ser inquietado, motivado pelo professor a avançar na autonomia do pensar, da própria questão da capacidade de se expressar e das tomadas de iniciativas, tornando-se participativo de forma efetiva, formulando suas próprias questões, pensando e escrevendo de maneira crítica e argumentativa, driblando o desafio do reescrever, da inovação, da intervenção e da prática, aplicadas em uma sociedade que vise ao desenvolvimento social, histórico e político de um determinado povo.

Para alcançar o terceiro e último objetivo, analisei por meio das percepções a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos para a (re)construção do conhecimento no ensinar pela pesquisa no ensino superior, de acordo com as vivências do corpo docente. Constatei essa percepção quando os professores responderam à entrevista estruturada e percebi, por meio de suas visões, a importância dos pressupostos do esclarecimento, da emancipação, da autonomia e da abertura à escuta e ao diálogo para enriquecer e instigar ainda mais o conhecimento de cada discente.

Nesse objetivo em questão, os sujeitos da pesquisa ratificaram em suas falas que os pressupostos são necessários e importantes na construção e sobretudo na reconstrução do conhecimento. Muitas visões asseguram que partir em busca de novos conhecimentos e ressignificá-los são frutos de um ensino contextualizado, instigativo, reflexivo e questionador, provocando nos discentes uma formação sólida que desenvolvesse uma capacidade de saber pensar dentro de uma realidade social capaz de entender todos os atores e suas respectivas partes.

O professor é o primeiro a ser pesquisador para incentivar o acadêmico a pesquisar; para isso, se fez necessária a análise documental na Instituição de Ensino Superior, como: currículos dos cursos, projetos pedagógicos e documentos institucionais dentro de uma visão filosófica, para saber como estavam preparadas as visões de ensino e posteriormente trabalhar as questões dos pressupostos.

Os docentes apresentaram questões, práticas e metodologias que trabalham em sala de aula, sendo que muitas delas instigam o pensamento crítico, autônomo e emancipatório; já a abertura para a escuta e para o diálogo é uma prática no espaço acadêmico da IES, haja vista que os próprios docentes se colocam abertos e partilham com os discentes como devem proceder com essa abertura.

A atitude humilde e libertadora do professor em escutar e dialogar provoca os discentes a falarem e também a escutarem, sendo essa escuta e fala desta vez fora da IES, em atividades práticas, extensionistas, que possibilitam o diálogo com a sociedade na qual estão inseridos, ratificando a própria missão do ensino superior na comunidade, com o compromisso formativo de saber pensar, aprender a aprender e de provocar intervenções éticas e inovadoras.

Para melhor demonstração da concretização dos três objetivos específicos desta pesquisa, formulei um mapa conceitual (Figura 01, p. 39) onde sintetizo toda a trajetória de investigação, embasada nos referenciais que trabalhei dentro desta temática, até chegar ao professor formador e ao discente companheiro de pesquisa e posteriormente à formação de cidadãos competentes e cientistas para o desenvolvimento da sociedade, como produtores de conhecimento cercados por questões que alavancaram a compreensão do entendimento.

Cada pressuposto tem um papel fundamental para o pensar e o investigar dentro de uma perspectiva da produção de novos conhecimentos, como também na possibilidade de reconstrução do entendimento. Destarte, para a real efetivação é preciso que o discente esteja aberto para trilhar esse caminho dos pressupostos e

que os professores reconheçam sua verdadeira finalidade perante o entendimento humano para uma intervenção inovadora e ética dentro da sociedade. Esses pressupostos promovem ainda a política, a democracia, a empatia, o cuidado, a participação e a interação entre os sujeitos envolvidos de forma direta e indireta nesse processo de ensinagem.

O professor e o aluno carregam uma missão nobre de produção de novos entendimentos: o professor como formador e o acadêmico como companheiro de pesquisa, para, assim, chegarem na produção de novos conhecimentos capazes de promover a consciência crítica, a participação popular e a ação libertadora.

De forma mais geral, alguns dos professores, devido à pandemia da Covid-19, relataram dificuldades para com a promoção dos pressupostos no ensinar pela pesquisa, haja vista a mudança do cenário físico da sala de aula para o ensino mediado por novas tecnologias, as salas de aulas virtualizadas, mas que não comprometeu a formação de um profissional crítico e participativo.

Assim, acredito que os objetivos foram alcançados, atingindo o ápice desta investigação, a real necessidade da imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior.

Vale destacar que os professores, sujeitos da pesquisa, que mais apresentaram percepções da imprescindibilidade dos pressupostos no ensinar pela pesquisa no ensino superior foram os identificados como **D3, D4 e D7**.

Contudo, não coloquei um ponto final nesta pesquisa, pois as inquietações levantadas, reflexões e apontamentos levaram a trilhar novos caminhos e despertar outras possibilidades de continuidade da investigação.

Como produto desta pesquisa, posso indicar algumas ações que poderão ser adotadas na construção dos currículos intensivos na academia, que represente uma proposta de organização da didática acadêmica, tendo como objetivo a formação do profissional moderno e cidadão, a qual espera profissionais questionadores e reconstrutores do conhecimento, lecionando menos conteúdos e aprofundando-se mais nas questões elaboradas pelos educandos.

Ainda, é possível sugerir como futura investigação a ampliação desta pesquisa, dialogando, desta vez, com os discentes sobre a concretização do ensinar pela pesquisa e a colaboração desses pressupostos.

Por fim, como encaminhamentos desta pesquisa, entregarei à IES *lócus* da pesquisa os resultados e contribuições para os professores e diretores, bem como

farei o envio de artigos para publicação em periódicos, dando visibilidade a essa realidade, podendo ainda servir de referências para outras pesquisas que se aproximam desta temática.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Sandra Raquel; PENSO, Maria Aparecida. Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. **Holos**, Natal, RN, v. 7, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6896>. Acesso em: 12 out. 2021.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução: Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FhjhGmrntstyyG3yGmKdCCP/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

BELCHIOR. Tudo outra vez. *In*: ERA uma vez um homem e seu tempo: [S. l.]: Warner, 1979. 1LP, CD, K7.

BOTELHO, José Francisco. **Uma breve história da filosofia**. São Paulo: Abril, 2015.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein. O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/967/1/2015ClaudiaSchvingelKleinBuhring.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2020.

CANAN, Sílvia Regina; SUDBRACK, Edite Maria. A universidade brasileira e as políticas de educação superior no território ibero-americano: avançamos? **Holos**, Natal, RN, ano 34, v. 2, p. 333-350, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5429>. Acesso em: 8 out. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf\\_315.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/315/pdf_315.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

COSTA, José Junio de Sousa da. A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Porto Alegre, RS, v. VII, n.18, p. 72-88, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

DALARME, Roberta Silva Leme. **A pesquisa como princípio educativo: uma análise de práticas pedagógicas no Instituto Federal Fluminense**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2878>. Acesso em: 12 out. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Currículo intensivo na Universidade**. Brasília, DF: UnB, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIESEL, Aline; SCHUCK, Rogério José; GOULART, Lara Kalkmann; MARTINS, Silvana Neumann. Tecnologias de informação e comunicação no compartilhamento de aprendizagens na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8540>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro; STEFANI, Dorival de. Razão tradicional e razão crítica: os percursos da razão no ensino e a pesquisa em administração na concepção da teoria crítica. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, SC, v. 18, n. 45, p. 140-154, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2016v18n45p136/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

FONSECA NETO, Sebastião Nogueira da. **Educar pela pesquisa**: as percepções de alunos de graduação sobre as temáticas energia e sustentabilidade em um curso de extensão. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=FONSECA+NETO%2C+Sebasti%C3%A3o+Nogueira+da.+Educar+pela+pesquisa%3A+as+percep%C3%A7%C3%B5es+de+alunos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o+sobre+as+tem%C3%A1ticas+energia+e+sustentabilidade+em+um+curso+de+extens%C3%A3o&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=FONSECA+NETO%2C+Sebasti%C3%A3o+Nogueira+da.+Educar+pela+pesquisa%3A+as+percep%C3%A7%C3%B5es+de+alunos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o+sobre+as+tem%C3%A1ticas+energia+e+sustentabilidade+em+um+curso+de+extens%C3%A3o&btnG=) Acesso em: 14 de mar. De 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HEIDEGGER. **Que é isto – a filosofia?** Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades. Crateús, CE. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crateus/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. Governo do Estado do Ceará. Crateús, 2002. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 100-117. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/10/Textos-seletos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Calouste Gulbenkian, 1997.

KLEINMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre filosofia**. Tradução: Cristina Sant'Anna. São Paulo: Editora Gente, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

LAZZAROTTO, Veridiana. **Unidade de aprendizagem**: o educar pela pesquisa no cotidiano por meio do estudo da química. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/597>  
Acesso em: 10 de mar. de 2021

LIMA, Marta Kelly Nogueira de. **O ensino da pesquisa científica em cursos de fisioterapia na região metropolitana de Goiânia**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, set./dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7346/pdf> Acesso em: 7 jan. 2021.

MEIRA, Eufrásia Patrícia Santos. **Ensino Investigativo como recurso didático para promover autonomia e criticidade dos alunos de uma escola do Norte de Minas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38196>. Acesso em: 12 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 129-143.

MORAES FILHO, Evaristo. **O ensino da Filosofia no Brasil (Decimália da Biblioteca Nacional)**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959. p. 21-25.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULETTI, Fabiana. **A pesquisa como princípio educativo no ensino de ciências: concepções e práticas em contextos brasileiros**. 2018. Tese (Doutorado Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8053>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAVIANI, Jayme; CARBONARA, Vanderlei. Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva ética. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, RS, v. 23, n. 3, p. 541-560, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5747>. Acesso em: 12 out. 2021.

RACHID, Raquel Requena. **A pesquisa universitária em face da esperança por autonomia**. 2016. Dissertação (Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3081>. Acesso em: 12 out. 2020.

REGERT, Rodrigo; RIBEIRO, Arã Paraguassu; SILVA, Everaldo da; BAADE, Joel Haroldo. Pressupostos teóricos da educação: algumas reflexões históricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 12, n. 3, p. 1756-1773, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8542>. Acesso em: 6 jan. 2021

RODRIGUES, Dalva Rosane Cruz. **Educar pela pesquisa: (des)caminhos docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, RS, 2017. Disponível em:

[http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos\\_sql\\_hom81/00003a/00003aba.pdf](http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00003a/00003aba.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SANTA ANNA, Jorge. Ensino pela pesquisa na docência universitária: um relato de experiência na disciplina de Catalogação. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Cristóvão, SE, v. 5, n. 1, p. 76-88, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/72081>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos; THERRIEN, Jacques. Epistemologia da prática e racionalidade pedagógica: o ensino pela pesquisa em situação situada. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 1, n. 1, p. 112-131, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240417>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SANTOS, Leovan Alves dos. **Ensinar geografia pela pesquisa**: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4752>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*. Compositor e intérprete: Raul Seixas. *In*: KRIG–HÁ, Bandolo! Intérpretes: Raul Seixas e Paulo Coelho. [S. l.]: Phillips, 1973. 1 CD, lado A, faixa 3.

SEIXAS, Raul. **Caminhos**. Intérprete: Raul Seixas. Compositores: Raul Seixas e Paulo Coelho. [S. l.]: Phillips, 1975. 1 LP.

SMITH, Plínio Junqueira. **Sobre o ensino da filosofia**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/967-sobre-o-ensino-da-filosofia>. Acesso em: 13 nov. 2020

SPOHR, Albino. A diferença entre ensino e educação. *Academia Dux – Academia, Polícia e Sociedade na Contemporaneidade*. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 17 out. 2006. Disponível em: <https://academiadux.wordpress.com/2013/10/04/a-diferenca-entre-ensino-e-educacao-zero-hora-2006/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

VAZ, Sabrina Beloni. **Educar pela Pesquisa no Contexto do Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Química**: implicações e possibilidades. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Química) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9398> Acesso em: 6 jan. 2021.

Yin, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que o pesquisador **Delano Carneiro de Almeida** desenvolva sua pesquisa intitulada **PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E ENSINO PELA PESQUISA: DO ESCLARECIMENTO A AUTONOMIA**, sob a orientação do Professor Dr. Rogério José Schuck, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates). A pesquisa tem como objetivo geral investigar a importância dos pressupostos filosóficos no ensino pela pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) o cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) a garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 6) que as entrevistas sejam realizadas somente após aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa;
- 5) no caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Crateús-CE, 26 de novembro de 2020.



## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “IMPRESINDIBILIDADE DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NO ENSINAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR”, desenvolvida por Delano Carneiro de Almeida, discente do Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), sob orientação do Prof. Dr. Rogério José Schuck. O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar a imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa nos Cursos de Bacharelado em uma Instituição de Ensino Superior.

Para realizar o estudo, será necessário que você se disponibilize a participar de uma entrevista, respondendo a perguntas de um roteiro estruturado elaborado pelo pesquisador. A entrevista será previamente agendada, conforme sua disponibilidade, com duração aproximada de 60 minutos. A entrevista só será gravada mediante sua autorização expressa.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu professor orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por, pelo menos, cinco anos, conforme Resolução CNS nº. 510/2016.

A pesquisa poderá apresentar risco de desconforto durante a entrevista. Se você se sentir desconfortável em responder a uma ou mais questões, comunique ao pesquisador. Mesmo depois de transcorrida a entrevista, se você apresentar qualquer desconforto sobre as informações fornecidas, contate o pesquisador para uma conversa e esclarecimentos. Se ainda assim você não estiver à vontade para compartilhar esses dados, eles serão excluídos da pesquisa.

Esta pesquisa traz como benefícios a você a possibilidade de reflexão sobre os pressupostos filosóficos no ensino pela pesquisa, bem como a oportunidade para rever, aprimorar ou modificar a práxis pedagógica na ação docente. Todas as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo

garantidos o total sigilo e a confidencialidade, por meio da assinatura deste Termo, do qual você receberá uma via.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta entrevista, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (88) 9 9989-8480 e e-mail: [delano.almeida@universo.univates.br](mailto:delano.almeida@universo.univates.br).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Contatos: (51) 3714.7000, ramal: 5339, e-mail: [coep@univates.br](mailto:coep@univates.br).

Eu \_\_\_\_\_ declaro que, após ter sido esclarecido pelo pesquisador, ter lido o presente Termo e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa intitulada "IMPRESINDIBILIDADE DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS NO ENSINAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR".

- ( ) Concordo que a entrevista seja gravada.
- ( ) Não concordo que a entrevista seja gravada.
- ( ) Entrevista pelo *Meet*. Concordo que a entrevista seja gravada com captação de áudio e imagem.
- ( ) Entrevista pelo *Meet*. Não concordo que a entrevista seja gravada com captação de áudio e imagem.

Crateús-CE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Delano Carneiro de Almeida/Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome/AssinaturaEntrevistado(a)

### APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

1. Qual sua área de formação?
2. Como e quando decidiu ter a docência como profissão?
3. Qual(is) disciplina(s) você leciona na IES, *lócus* de nossa pesquisa, e em qual(is) Curso(s)?
4. O que você entende por ensino pela pesquisa?
5. Durante a sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação), teve alguma aproximação com atividades e metodologias que o fizeram aprender por meio da pesquisa? Se sim, relate como foi.
6. Pressupostos filosóficos podem ser tratados como conceitos que nos levam à inquietação e transformação pela investigação, como o esclarecimento, a autonomia, a emancipação e a abertura à escuta e ao diálogo. A partir das suas vivências em sala de aula, como percebe (ou não) a presença desses pressupostos em seus alunos?
7. Desenvolve alguma atividade em sala que instigue o ensino pela pesquisa? Se sim, relate qual e como é desenvolvida.
8. Na sua concepção, as práticas pedagógicas por você utilizadas são suficientes para a promoção dos pressupostos filosóficos na formação de profissionais (e sujeitos) autônomos e esclarecidos?
9. Para você, qual a contribuição dos pressupostos filosóficos para a (re)construção do conhecimento no ensino superior?
10. Você entende que a sua participação nesta pesquisa poderá ser útil para o (re)pensar das suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, em sala de aula, com seus alunos?





**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09