

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DA GRADUAÇÃO

Maria da Conceição Araújo Castro¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre a importância que a atividade de pesquisa representa na formação do aluno de graduação, no seu processo de aprendizagem e na sua maturidade intelectual, ajudando-o na construção de suas atividades acadêmicas e no exercício de suas funções profissionais, com mais acuidade e de maneira crítica. O texto foi desenvolvido com base nas experiências que tenho vivenciado na prática docente; na leitura de bibliografias sobre metodologia científica, processos para realização de pesquisa e obras que discutem as ações de pesquisa na graduação; e nos diálogos constantes que mantenho com pesquisadores de outras instituições de ensino de graduação. As menções sobre as contradições, os acertos e os desacertos são a tônica deste artigo, pois as instituições de ensino de graduação são realidades construídas partir das relações sociais que estão inseridas no mesmo espaço, em constante movimento e interação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação na Graduação - Atividade de Pesquisa - Processos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to critically reflect the importance that the research activity represents in the education of higher education students, in their learning process, and in their intellectual maturity, helping them to build their academic activities and to perform their professional duties critically and with more accuracy. The text was developed based on my experiences in teaching practice and on the reading of bibliographies regarding scientific methodology, processes to conduct researches, and works that discuss the research actions in higher education levels. This paper's tonic is the contradictions and the mention of rights and wrongs, as the higher education institutions are realities built after social relationships embedded in the same space, in constant movement and interaction.

KEY WORDS: Research Activity – Learning Processes – Education in Higher Education Courses.

¹ Doutora em Geografia Humana (USP) e Mestre em Administração (PUC/S). Professora da Faculdade FUNDETEC. Pesquisadora e palestrante sobre processos de investigação científica e temas afins (mcacastro@ig.com.br; conceicaoastro@excite.com).

Introdução

No processo de elaboração deste artigo, busquei inspiração em três tipos de experiência: como ex-aluna de graduação, mestrado e doutorado; na condição de docente, vivenciando situações com alunos e orientandos de TCC, nos cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia, onde tenho ministrando aulas nos últimos oito anos; e no diálogo constante que mantenho com docentes de instituição de ensino superior, público e privado. À medida que o texto avançava me vinham à mente os obstáculos e os momentos de superação que acompanham os estudantes no processo de elaboração das atividades de final de curso: TCC, monografia, dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Os desafios não ficam restritos, apenas, a uma dessas categorias. Eles aumentam de intensidade à medida que cada uma delas é superada, e que dependem do grau de maturidade intelectual do pesquisador. Tudo começa com a elaboração do projeto de pesquisa, passando por outras etapas, sucessivamente, até chegar à defesa das ideias, das bases teóricas e dos procedimentos metodológicos nas bancas de avaliação. Esse é o momento de convencer os arguidores sobre o mérito e a relevância do estudo. O pesquisador é submetido à crítica, após uma exposição oral, em que é avaliada a consistência da sua pesquisa. É um espaço permeado por discussões e contra-argumentações.

A apreensão do conhecimento a partir dessas experiências e as leituras sistemáticas me permitiram elaborar uma reflexão crítica sobre os aspectos que abordarei no contexto de análise seguinte.

Aprender a fazer pesquisa na graduação não é algo possível de acontecer apenas com a realização de atividades esparsas, ou por força de experiências pontuais como a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), quando muitos graduandos mergulham em tempo integral no exercício de uma atividade que lhes consome energia, à exaustão. Em função da concentração de **esforços de aprendizagem**, em momentos pontuais, a fase da elaboração do TCC não é percebida por muitos deles como uma etapa proveitosa para o seu aprendizado, mas como um martírio que lhes tira a alegria e a tranquilidade para compreender a dimensão do conhecimento adquirido e as possibilidades que suas pesquisas podem proporcionar.

É sabido que a concentração de esforços e certa dose de pressão fazem parte do processo de realização de pesquisas para as atividades de finais dos cursos, assim como de outros relatórios de pesquisa, independente da fase do estudo (graduação ou pós-graduação). O que não se considera adequado, especialmente no caso dos alunos de graduação, é a

concentração de esforços de aprendizagem nos momentos que antecedem a realização dessas atividades.

Outra constatação que emerge a partir das minhas vivências como docente e das interlocuções com professores-pesquisadores, diz respeito à urgência para a apresentação de resultados. Quando isso acontece é porque muita coisa deixou de ser feita nas instituições de ensino nos tempos devidos, em termos de projetos de pesquisa e atividades decorrentes, e que pela necessidade de cumprir as diretrizes curriculares, devam acontecer em regime de urgência.

Uma terceira situação refere-se ao excesso, ou seja, são tantas as demandas em sucessão, ou remontadas, que o graduando, pelo volume de atividades, perde a satisfação para realizá-las, ou então as realiza de forma burocrática, sem muita consistência metodológica e de conteúdo, apenas para cumprir os prazos. Neste caso, muito da aprendizagem sobre os processos de pesquisa são suprimidos ou adiados para tempos futuros e improváveis.

O propósito desta discussão não é minimizar a importância da realização dessas tarefas. Elas são de indiscutível relevância para o aprendizado do aluno, porém, se elas acontecem movidas pela pressão, sem o aparato necessário para realizá-las, a qualidade dos resultados fica comprometida. Novamente não nos referimos àquela pressão que advém da prática do saber e da construção do conhecimento, que envolve o exercício de muitas leituras, a troca de experiências, reflexões – “as conversas consigo mesmo”, e que acontecem quando se está no processo, mas daquela que está focada exclusivamente no tempo: o prazo de entrega. Nem a carência nem o excesso são desejáveis, porém, para que se alcance o equilíbrio, o **planejamento** é uma ação indispensável na organização dessas atividades, especialmente o planejamento para o longo prazo.

Outro fato relevante diz respeito à performance dos docentes. Há de se perguntar, ainda que pareça uma questão impertinente diante da quase certeza de que o professor, mesmo com anos de atuação na academia seja, por extensão, um bom professor-pesquisador: todos estariam preparados para a função de orientar pesquisas? Caso a resposta surja com um quê de dúvida, caberia uma segunda pergunta: o que fazer para provocar essa preparação? Afinal, os professores cumprem um papel importante nesse processo de iniciação de jovens pesquisadores.

Há outra situação de incômodo que é a notória carência de grande parcela dos alunos que sai do ensino básico e entra na universidade. O desafio é colocá-los o mais aproximado

possível do patamar que deveriam estar, em termos de aprendizagem, para realizar essa nova etapa de sua formação.

Situações ideais nunca irão existir, pois a realidade e as novas conjunturas têm dinâmica própria, e desafiam, a todo o momento, o estado atual das coisas. Contudo, planejar para o amanhã e rever, periodicamente, esse planejamento ajuda a minimizar ou a superar muitos entraves.

Tendo como base as situações elencadas, o objetivo deste artigo é o de refletir criticamente sobre a importância do exercício da pesquisa na formação do aluno de graduação e o desafio das instituições de ensino para ajudá-lo nesse processo. O propósito maior das ações dessas instituições, que independe de quaisquer divergências internas, é o de proporcionar ao aluno um salto de qualidade na sua aprendizagem. Alie-se a essa condição, a função agregadora de habilidades que o *saber fazer pesquisa* proporciona ao aluno, úteis e desejáveis na sua trajetória acadêmica e na sua prática profissional no âmbito das organizações, inclusive na atividade docente.

O entendimento das funções qualitativas que esse aprendizado proporciona, também ajuda a afastar aquela percepção equivocada que ainda persiste nos redutos mais resistentes, de que envolver-se com a pesquisa e a metodologia científica é algo complicado e maçante, como se fosse uma atividade para *acadêmicos*.

Portanto, não se dará ênfase neste artigo às questões de estruturação e formatação de textos, e como elaborar o projeto de pesquisa, pois reconhecemos a existência de inúmeras produções de qualidade no ramo editorial que dão conta desse tipo de conhecimento.

Os desafios da aprendizagem e o exercício da pesquisa

Aprender é um processo, e como tal é gradual, interativo, exige movimento e *feedback*. Não há como ser pontual e unilateral. Fazer pesquisa é um aprendizado que não tem prazo de certificação, e entendê-la desse modo, é admitir o seu caráter de continuidade e de constante reeducação. O mundo está em movimento, as realidades têm sua própria dinâmica, e o exercício para compreendê-los exige conhecimento e maturidade que não são adquiridos com a somatória dos anos que uma pessoa passa na sala de aula, mas com a agregação de outras atitudes: agir e interagir interna e externamente no ambiente de vivência, estar disposto a ler mais e sempre, esforçar-se para refletir criticamente e não se importar de fazer e refazer.

Severino (2007, p.7) diz que “... em sendo uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática [...] impõe-se a aprender pesquisar, pesquisando”.

Para desenvolver um olhar atento sobre as transformações do cotidiano, de onde emerge a maior parte do conteúdo social que faz gerar as perguntas que movem a ação das pessoas e das organizações, aprender a fazer pesquisa é o melhor caminho para apurá-lo. A ênfase aqui é para a realização da boa pesquisa e não para aquela do “faz de conta”, que confunde e cria embaraços. Portanto, preparar o bom pesquisador com potencial para a prática da pesquisa científica é uma tarefa que exige planejamento, conhecimento e responsabilidade.

Há de se compreender também que o pesquisador ou o aprendente de pesquisa é um ser que interage socialmente com permanentes relações com a realidade e é agente transformador dessa mesma realidade.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, sua ideias, suas concepções. (...) ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente - futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais (FREIRE, 2005, pp. 106 e 107).

É visível o esforço dos representantes das instituições de ensino de graduação e dos institutos de fomento à pesquisa no sentido de estimular as ações para que elas sejam realizadas, além da proatividade para criar os espaços de divulgação: os eventos científicos.

Esse encaminhamento é válido, pois é nos cursos de graduação que os estudantes começam a ter contato mais efetivo com os processos de pesquisa e os métodos da investigação científica. Não é muito comum esse fato acontecer de modo sistemático antes dessa etapa, ainda que muitas instituições de ensino brasileiras já propiciem esse aprendizado no ensino médio. Uma das iniciativas que estimula esse tipo de ação partiu do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), quando fez surgir, em 2003, o Programa de Iniciação Científica Júnior, tendo como foco a criação de uma cultura científica, voltada para os estudantes do ensino médio. É uma iniciativa que surgiu na esteira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, voltada para a formação de profissionais e pesquisadores nos cursos de graduação e que tem se revelado proveitosa (CNPQ, 2011).

A despeito da dimensão e da importância desses projetos, e dos resultados favoráveis alcançados, o esforço na área de pesquisa, em termos de Brasil, ainda é limitado, se levarmos

em consideração o vasto universo de instituições de ensino de graduação existentes no país, públicas e privadas. De um modo geral, as experiências de pesquisa carecem de um olhar mais direcionado para despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais para o exercício de suas funções, dentro e fora da universidade. Ainda é muito comum o exercício monótono e cansado das ações de pesquisa, com vistas à produção maciça de relatórios no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), apenas com o fim de atender as exigências das diretrizes previstas nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Por outro lado, ao se levar em conta o número de graduandos no território nacional, existe a constatação de que apenas uma minoria tem o privilégio de aprender a fazer pesquisa na graduação, visto que a cultura da pesquisa nesse contexto é predominantemente focada na produção de conhecimentos científicos via projetos de pesquisa. Há graduandos que, durante a vida acadêmica, tem no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sua única oportunidade de aprender a pesquisar (PATRÍCIO et al., 2011).

Os descompassos dos muitos “Brasis”: a formação pré-graduação

Diversa é a realidade dos alunos ingressantes na maioria dos cursos de graduação, na esfera pública e privada. Pelo país afora, a carência na formação primeira que uma parcela significativa de estudantes leva consigo, quando ingressa nos cursos de graduação, impacta nos processos de aprendizagem subsequentes. Muitos estudantes que se encontram nessa situação, apresentam dificuldades, muitas vezes, para escrever uma frase simples, sem muitas exigências. Ou mesmo para elaborar ideias que sejam coerentes e tenham algum sentido para colocá-las no papel. Existem assim dificuldades de concordância verbal, de produção textual, de pontuação, além de outras exigências da língua portuguesa. Não é raro encontrar situações de extrema carência, onde se observa que não é o fato do aluno se expressar como pensa, mas o de não ter o que expressar, pois lhe falta inspiração para exercitar o processo de reflexão sobre determinado assunto.

Essas dificuldades não são exclusivas de poucas instituições de ensino. É uma situação mais presente na realidade brasileira do que se supõe. Apesar desses embaraços, em maior ou menor grau, os estudantes adquiriram o “passê” que lhes dá o direito para realizar um curso de graduação, realidade com a qual os docentes têm que lidar.

Quando se está no meio acadêmico lidando diariamente com esses fatos, a primeira sensação é de angústia, e depois de impotência diante da realidade que se apresenta. Se o

aluno já perdeu um tempo precioso no passado de sua formação, como fazer para minimizar o seu problema do presente? Esse é o questionamento que muitas instituições de ensino estão se fazendo. Para muitas delas, a saída inevitável é fazer esse aprendizado em paralelo com o curso de graduação: mais leituras, atividades interpretativas, grupos de estudo, atividades de pesquisa e cursos de nivelamento, entre outras ações. Apesar de todos os esforços, as lacunas na aprendizagem continuarão existindo e impactando na formação do aluno, no presente, e também no amanhã, em outras etapas de sua vida acadêmica ou profissional. Há inúmeros casos de superação, movidos por esforços particulares, provocados pela necessidade ou quando são disponibilizados espaços que estimulam o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente da universidade.

No planejamento das atividades pedagógicas das instituições de ensino de graduação, essas questões merecem atenção especial. O caráter de inovação exigido nas ações pedagógicas não podem se concentrar, apenas, na revisão ou inserção de novos conteúdos, na aplicação de metodologias de ensino mais atualizadas, entre outras ações, mas também na atitude para se admitir que existem lacunas que precisam ser minimizadas com ações efetivas. Não há como esperar que os agentes que conduzem a política educacional do Brasil superem, de uma hora para outra, seus equívocos na condução das ações focadas no bem maior que uma sociedade em desenvolvimento merece: a educação. Se estivermos atentos ao que está acontecendo, no atual contexto da realidade brasileira, perceberemos que o presente já está cobrando a sua parte – as lacunas na formação e no conhecimento dos jovens que buscam oportunidades no mercado do trabalho, entre outros aspectos da sua vida social em outros espaços.

O que significa fazer pesquisa?

Realizamos pesquisa com muita frequência em nossas vidas, de forma empírica, com base no conhecimento cotidiano, e dificilmente vemos essa atividade como algo maçante e dispensável. Pelo contrário, ela é necessária. Uma coisa leva a outra, e quando nos damos conta, já realizamos inúmeras pesquisas na internet; observando o que existe ao redor; por meio das conversas informais, presenciais ou pelo celular, fazendo perguntas em série e sem inibição, ampliando contatos e preparando terreno para novas perguntas em busca de novas respostas.

São essas pesquisas “descompromissadas” aos olhos da ciência que movem a vida cotidiana de cada pessoa. É o processo da descoberta movida, principalmente, pela necessidade que estimula essa ação de curiosidade. O desembaraço de nossas ações nesse processo empírico advém da inexistência de se ter que explicar o porquê do fazer, o que fazer, quando fazer, quais os meios e mecanismos utilizados. O que importa são os resultados alcançados para a solução de problemas imediatos.

A partir dessa apreensão, compreende-se que pesquisar é uma ação para pessoas curiosas, inconformadas e necessitadas. Usando o caso das necessitadas, exemplificamos isso com algumas situações corriqueiras: quando o aluno na graduação precisa elaborar um relatório de visita técnica, ou de pesquisa de campo de natureza exploratória para entregar ao professor; quando o superior hierárquico, no contexto de uma empresa, pede ao gerente de TI que elabore um projeto que contenha informações confiáveis e claras, dimensionando as lacunas, a justificativa e os recursos necessários para propor a mudança do *layout* de um site que não está atendendo aos interesses dos clientes. Em ambas as situações o demandado foi provocado a realizar uma pesquisa por força de uma necessidade.

Nas situações elencadas, seja na área acadêmica ou na empresa, não é suficiente saber o que precisa ser dito e ter as informações necessárias. É preciso fazer mais. De qualquer modo, as duas etapas mencionadas já exigiram dos demandados duas ações de pesquisa, para as quais eles já deveriam ser competentes (identificar **a questão** que está na origem da pesquisa e **coletar as informações**). Também é indispensável saber dizer por escrito, de forma concisa, organizada e compreensível, como tudo aconteceu ou acontecerá (o processo – **o método**), utilizando argumentos baseados em informações fidedignas e confirmáveis, coisas que o conhecimento empírico não dá conta de proporcionar.

Pesquisar é uma inevitável caminhada para quem deseja se inteirar de modo aprofundado sobre determinada ideia ou acontecimento, causas e consequências, em benefício próprio ou da coletividade. Verifica-se, neste enunciado, que para dar operacionalidade ao ato de pesquisar haverá de existir um **incômodo**, uma **motivação** e um **caminho** a percorrer. É admissível correlacionar esses elementos com alguns balizadores da pesquisa científica: o **problema**, o **argumento** (o que justifica a ação) e o **método**.

Fazer pesquisa científica requer parâmetros diferenciados daqueles utilizados para buscar respostas com base no conhecimento cotidiano. São agregadas outras orientações para exercitar o intelecto e as ações práticas.

Uma boa cozinheira, por exemplo, possui um conhecimento sobre culinária, assim como um engenheiro sobre os possíveis modos de construção de uma casa. [...] No entanto, não se pode dizer que o conhecimento que os dois apresentam seja do mesmo tipo. Tanto o modo como cada um deles veio a aprender o que sabe hoje como a natureza do conhecimento aprendido são diferentes [...] a cozinheira, que aprendeu seu ofício com sua mãe, pode fazer bolos muito bem, mas dificilmente saberá explicar o motivo pelo qual o fermento faz o bolo crescer. Já o engenheiro, que frequentou uma universidade, deverá saber apresentar as causas relacionadas, por exemplo, à queda de uma casa. Se nem todos os conhecimentos são iguais em sua natureza, o que os diferencia? (CARVALHO, 2000, p.2).

O conhecimento do tipo *sensu comum* é descrito por Carvalho (2000), como aquele que produz informações sobre a realidade, mas que essas informações se prendem, normalmente, aos seus objetivos mais imediatos; não há a preocupação para se descrever os elementos específicos que causam os efeitos; não há a preocupação com a generalidade do conhecimento obtido; não há necessidade para enquadrar uma descoberta em um princípio geral que garanta que determinado conhecimento é válido sempre que se apresentarem em condições semelhantes e não há o compromisso de divulgar os resultados.

O *conhecimento científico*, por sua vez, é descrito como aquele que não é imediatista, por não se contentar com informações superficiais sobre um aspecto da realidade, mesmo que esta informação seja útil de alguma maneira; é crítico (julgar a correção de suas próprias produções); preocupa-se com as possíveis causas de um acontecimento; busca compreender ou explicar a realidade, apresentando os fatores que determinam a existência de um evento, garantindo sua validade em outras situações (generalidade); garante que o conhecimento seja colocado em discussão e acesso. Ao relatar os fatos, o pesquisador deve dizer como chegou a eles, que caminho seguiu para alcançá-los (CARVALHO, 2000).

Considere-se, entretanto, a existência de outros posicionamentos sobre a flexibilidade de alguns aspectos da constituição do conhecimento científico.

O pensamento científico não se forma nem se transforma apenas pelo experimento, pelo contrário, anterior à *praxis* científica estão a ideia, o pensamento, o “conhecimento do conhecimento”, a filosofia da ciência, que trazem à tona as discussões em torno da epistemologia, dos paradigmas, da ética, da moral, da política, enfim, características relacionadas e inter-relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e aos possíveis desdobramentos e consequências que possam trazer (FRANCELIN, 2004, p.27).

A partir de Demo (1996, p. 34), pesquisar é uma atividade cotidiana, uma atitude “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

O ato de realizar pesquisa exige conhecimento, reflexão e prática. Portanto, pesquisar é uma forma de educar a mente para ordenar as ideias, aprender a não se dispersar,

desenvolver habilidades para identificar o *core business* da pesquisa (a questão central), além de ajudar o pesquisador a disciplinar-se, a desembaraçar-se com as palavras e com a escrita, e não menos importante, aprender a dar crédito aos conceitos. Há de se ter em mente que “conceitos científicos e espontâneos implicam atitudes distintas em relação ao objeto” (GOES & CRUZ, p. 35, 2006). A partir dessa apreensão, é importante entender os conceitos e contextualizá-los no tempo e no espaço.

Revisão da literatura e definição do quadro teórico: muito mais do que “de acordo com o autor tal”

Rever a literatura significa mapear e ter acesso às bibliografias publicadas sobre o tema que o pesquisador está estudando. Posteriormente, deve-se proceder a uma cuidadosa leitura desses textos para situar o estágio do saber que já existe sobre o assunto em pesquisa. Portanto, para desenvolver uma pesquisa e escrever sobre seus resultados é necessário buscar o máximo de conhecimento existente sobre o assunto que move a pesquisa, deixando claro que o problema que se constitui o objeto de estudo já está inserido em determinada área do conhecimento.

Outra função da revisão da literatura é mostrar até que ponto os autores conseguiram chegar em relação ao que está sendo pesquisado. Deixar claro também o aspecto que não foi abordado na literatura existente e que poderá ser valorizado, na pesquisa em curso, evidenciando a contribuição dos resultados.

Pode ocorrer também que o interesse do pesquisador não seja criar algo novo em relação ao conhecimento existente, mas questionar determinada literatura já existente ou determinado aspecto dela, por discordar do modo como o modelo teórico foi desenhado ou porque na prática, quando esse modelo é aplicado, não funciona em determinada realidade. De um modo ou de outro, trata-se de um grande avanço, pois o modelo conhecido até então pode ser revisto ou excluído da esfera do conhecimento.

Depois da revisão da literatura, estabelece-se o marco teórico. Este, depois de definido, vai se integrar aos estudos existentes, e que se relaciona com o problema que está sendo investigado. Ou seja, construir o marco teórico significa definir o quadro das teorias que irá fundamentar o desenvolvimento da pesquisa.

Luna (2009, pp.87 - 93) identifica alguns objetivos da revisão da literatura:

- a) Determinação do estado da arte: descrever o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos.

- b) Revisão teórica: circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo.
- c) Revisão de pesquisa empírica: explicar como o problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico, além de fornecer dados resultantes das pesquisas analisadas.
- d) Revisão histórica: recuperar a evolução de um conceito, área, tema etc., e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças.

Os primeiros passos com as atividades de pesquisa, de uma parcela significativa dos alunos de graduação, são titubeantes. Há certo estranhamento com o tipo de conhecimento que lhe está sendo disponibilizado sobre os procedimentos metodológicos científicos. De um modo geral, as primeiras ideias do aluno, quando lhe é pedido que escreva pequenos textos, são apressadas, generalistas, valorativas, opinativas e carregadas de prontas verdades, além das carências em relação à escrita, especialmente quando o texto exige que ele se atenha à norma culta. À medida que o aluno vai ficando mais à vontade, e com a intensificação das leituras, ele passa a questionar mais e começa a reagir de modo mais desembaraçado em relação ao pensar e ao escrever.

No que se refere ao contato com as teorias, por meio de leituras antecipadas ou em paralelo às atividades, a maioria dos alunos reage de modo desleixado, sem muito interesse. Questiona com frequência a razão de ler a quantidade de textos que lhe é indicada: “por que eu preciso ler tudo isso se o que posso dizer sobre o assunto é a verdade?”. Ou então, “a prática é mais importante do que a teoria”.

Gradativamente, eles começam a perceber que necessitam dar crédito aos autores e que eles precisam ser respeitados, especialmente quando há necessidade de referenciá-los em seus trabalhos. Aprendem, inicialmente a citá-los com base no “de acordo”, “segundo”, “para”, o que já configura um grande progresso. Mas é nesse estágio que começa o grande desafio ou o risco de torná-los “viciados” com esses termos introdutórios, apenas para deixar patente que contaram com o respaldo de determinados autores, de forma burocrática, sem compreender a profundidade do que está sendo expresso. Caso não haja um trabalho para a compreensão dos textos e discussões paralelas, nas várias opções que o professor pode desenvolver, o aluno continuará sendo um contumaz usuário do “de acordo”, não conseguindo desenvolver o pensamento crítico, inclusive quando avança para os cursos de pós-graduação. Há necessidade de que esse aprendizado de reflexão crítica comece na graduação, paulatinamente.

Não é inadequado utilizar os termos introdutórios citados para referendar o pensamento dos autores quando eles dão suporte às ideias contidas em trabalhos produzidos em qualquer esfera do conhecimento. O que se questiona é o uso indiscriminado dessa possibilidade sem que haja a devida compreensão do porquê de se fazer aquelas menções e qual o sentido ou a provocação que o autor imprimiu nas suas elaborações teóricas.

Entendendo a importância dos conceitos

É inegável a importância dos conceitos para a aprendizagem de conteúdos escolares, quaisquer que sejam as áreas do conhecimento. Citemos, como exemplo, a área da geografia, onde conceitos como espaço, paisagem, território, região, lugar, entre muitos outros têm importância significativa. Inúmeros desses conceitos são “entendidos como categorias de análise” e “como instrumentos fundamentais para compreender a realidade humana” (LISBOA, 2007).

Conceituar significa a ação de formular uma ideia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999, APUD LISBOA, 2007, p. 25).

Esta abordagem nos faz situar neste texto à significância do uso dos conceitos para formular ideias ou representar conteúdos do real. Existem situações, onde há uso indiscriminado de termos, ou *empréstimos de neologismos estrangeiros*, dissociados da realidade com a qual se está trabalhando nas atividades de pesquisa e explanando resultados, somente porque aquele **termo** está na moda ou “bombando” na internet, mas que não dá conta de explicar determinada realidade. Por outro lado, pode ocorrer o surgimento de alguns termos, fora do aparato dos conceitos já existentes, com força suficiente e que funcione adequadamente como expressão da realidade, ainda que ele não tenha sido legitimado pela ciência, mas que veio para ficar.

Blass expõe o enfrentamento do desafio para lidar com o uso dos conceitos:

Da mesma maneira, a criação da palavra mídia (diretamente metamorfoseada do inglês *media*) veio expressar uma ideia nova, mais específica do que o genérico *meios de comunicação* [...] Por outro lado, alguns neologismos são infelizes. Assistimos, há uns trinta anos, a tentativa de se macaquear o inglês, criando um neologismo (*estória*), para ser usado no lugar de *história*, numa situação específica. Os proponentes certamente nunca leram Wittgenstein, e a moda “não pegou”, subsistindo o dito neologismo até hoje meramente como uma jocosa vinheta histórica [...] Celso Pedro Luft, o linguísta e dicionarista falecido há alguns anos, escreveu há mais de vinte anos atrás: “*Todos os professores são corresponsáveis pela linguagem de seus alunos. Não só pelo óbvio de ser o mestre um modelo para o discípulo, mas porque devem exercitar os alunos na linguagem específica da matéria*” (BLAS, 1998, p.18).

Outros autores expõem suas concepções teóricas sobre o nascimento dos conceitos: “os conceitos nascem no cotidiano (senso comum) são apropriados pelo meio científico e tornam-se científicos ao romperem com esse cotidiano, com esse senso comum (FRANCELIN, 2004, p. 30).

Na perspectiva de Boaventura de Souza Santos:

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 1988, p.70).

Além da necessidade do uso adequado dos conceitos na área do conhecimento onde se insere o objeto de estudo de qualquer pesquisa, há outro desafio para se enfrentar na prática docente, e que diz respeito ao entendimento dos conceitos. Para não assumir riscos desnecessários, é importante que o docente se situe, primeiramente, sobre o estágio do conhecimento dos alunos a respeito dos assuntos que serão abordados em sua aula, antes de adentrar no conteúdo específico, ou seja, revisar a compreensão de alguns conceitos é indispensável para matéria a ser ministrada.

Por exemplo, se a aula é sobre Planejamento Estratégico, um tipo de conhecimento que, em síntese, implica nas ações de gestão para planejar o futuro de uma organização, é inevitável que o aluno esteja inteirado sobre conceitos básicos daquele conteúdo: planejamento, estratégia, diagnóstico, gestão, mercado, competição, entre outros, ainda que isso pareça óbvio aos olhos do professor. Em determinados contextos, essa lacuna fica muito patente: indaga-se ao aluno o que ele entende por *estratégia*. Ele poderá mencionar vários exemplos que caracterizem situações de estratégica que funcionaram, todas coerentes, mas ele não consegue fazer uso de outras palavras para explicar o que é estratégia. Ora, se ele cita o exemplo de forma correta é porque ele entendeu o conceito, mas o que lhe falta para expressar esse conceito em outros termos? Pode-se argumentar: o mais importante é que ele entendeu o significado do conceito, e isso é o que importa. Porém, quando lhe for pedido que escreva um texto em que é necessário expressar aspectos da estratégia, com suas próprias palavras, ele não poderá discorrer somente na base dos exemplos, ele terá que argumentar em algum momento. Lacunas como essa poderão ser superadas com o uso intensivo de leituras, ou seja, com a utilização dos referenciais teóricos, não somente para entendimento dos conceitos, mas para ampliar o nível do vocabulário do aluno, além da revisão dos conceitos feita pelo professor, antes de adentrar no conteúdo específico de sua matéria.

As primeiras experiências do graduando e o papel do professor

Quando um investigador, profissional ou principiante, sente grandes dificuldades no seu trabalho, as razões são quase sempre de ordem metodológica. Ouvimos então expressões invariavelmente idênticas: “não sei bem por onde começar” “já não sei em que ponto estou”, “tenho a impressão de já não saber o que procuro”, “não faço a mínima ideia do que hei de fazer pra continuar” “tenho muitos dados, mas não sei o que fazer com eles” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1998). A instigação que essas afirmações nos trazem é de que os desafios para se aprender a fazer pesquisa são múltiplos, alguns já citados neste texto. Outros são de ordem metodológica, como enfatizam os autores.

Não há como fazer pesquisa sem planejamento. Esse procedimento é essencial na condução do processo investigativo, qualquer que seja o estágio do aprendizado do pesquisador. E é na graduação que o estudante aprende como realizar um projeto de pesquisa e planejar as ações subsequentes (proceder à investigação, organizar o material coletado, analisar as informações e escrever o texto final). Muitos alunos irão prosseguir nos seus estudos, optando por cursos *latu sensu* ou *stricto sensu*. Nessas fases, eles serão demandados a elaborar, com mais autonomia, seus planos de pesquisa, cujos conhecimentos básicos eles já devem ter adquirido na graduação.

A metodologia científica é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento desse aprendizado. Quando aprendida e usada adequadamente, ela dá respaldo, consistência e credibilidade ao estudo. Estruturar a base da pesquisa requer conhecimento do tema escolhido e dos procedimentos metodológicos, válido para estudantes e orientadores, ainda que a ação investigativa e a escrita sejam de responsabilidade do estudante.

Por outro lado, não há como suprimir a intensidade da vivência que ocorre em determinado momento da vida acadêmica de professores e alunos. São raros os casos – se é que eles existem – daqueles que passaram ilesos por todo esse processo, sem uma considerável dose de angústia e de dúvidas diante de opções teóricas e metodológicas que precisaram adotar. Ou mesmo dos inesperados desafios que surgem no processo de orientação. Quando a pesquisa se refere à elaboração do TCC, no auge das inquietações, não raramente ecoam pelos corredores das Universidades desabafos de toda ordem: “fui abandonado pelo meu orientador”; “não tive uma boa orientação”; “os alunos não estão comprometidos”; “quanta dificuldade para escrever...”.

Manifestando-se sobre a importância de realizar pesquisa na graduação, o professor Salomão Hage, da Universidade Federal do Pará (2011), diz que “os estudantes precisam ser bem orientados para realizar as atividades de pesquisa, precisam ser incentivados a problematizar e a se interrogar diante das situações existentes na realidade. Essa pode ser uma grande dificuldade. As pessoas não estão acostumadas a refletir, indagar, perguntar, problematizar. Pelo contrário, as situações da vida nos são apresentadas de forma naturalizada e isso impede muitas vezes a reflexão. Apesar das fontes de pesquisa estarem cada vez mais acessíveis, os iniciantes em pesquisa sentem dificuldades de acessá-las, é preciso orientar e acompanhar os estudantes até que consigam assumir confiança na busca das fontes”.

No que diz respeito ao papel do professor-orientador, o professor Salomão enfatiza que “os orientadores cumprem um papel importante nesse processo de iniciação de jovens pesquisadores. Eles precisam transmitir confiança, apoiar e estimular os pesquisadores jovens a buscar essa experiência, a desafiar-se na aventura de problematizar a realidade e de produzir conhecimento de forma autônoma, o que nem sempre é possível quando os próprios orientadores têm pouca experiência em pesquisa ou quando direcionam sobremaneira os estudantes, não dando a eles a oportunidade de se arrisquem, de se equivocarem e de redimensionar suas ações de acordo com seus interesses”.

Antonio Joaquim Severino enfatiza a importância da formação docente com postura investigativa: “o professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa, pois o elemento básico de sua atividade profissional é a construção do conhecimento” (SEVERINO, 2007, p. 5).

Em outro momento, quando aborda as razões da pesquisa e a relevância do ensino, e referindo-se à significância sobre a aprendizagem, Severino destaca:

Mas também como no caso do aprendiz não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa [...] São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objeto. O plano de ensino deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê uma visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem (2008 pp.13-14).

Há uma bagagem de conhecimento que se traduzirá em experiência valiosa, tanto para alunos quanto professores, além da satisfação de ver algo concretizado, cujo resultado passa a ser objeto de atenção, de críticas e de cumplicidades. Há de se entender também que o processo de aprendizagem se materializa de forma silenciosa e progressiva, mas que precisa ser provocado.

Considerações Finais

Os benefícios que as ações de pesquisa incorporam ao conhecimento dos alunos de graduação é um fato, e exercitar essas ações não restringe o papel da pesquisa ao de apenas dar sustentabilidade às atividades acadêmicas do aluno. Por si só ela é uma atividade agregadora de performances: proporciona habilidades para saber planejar, ter foco, ter disciplina, ser crítico, saber escrever, entre tantas outras.

Contudo, os desafios que cercam o cotidiano dos cursos de graduação são os mais diversos. Quando cada um deles é superado ou minimizado, os benefícios são visíveis. Neste artigo elencamos, na introdução, alguns desses obstáculos, que somados, potencializam a dificuldade de aprender: a concentração dos esforços de aprendizagem em momentos pontuais; equívocos no planejamento das ações de determinadas instituições de ensino; o despreparo para orientar pesquisas por parte de muitos docentes e a carência de conhecimentos básicos que muitos alunos ingressantes levam consigo da fase antecedente. Não existem manuais prontos que indiquem a fórmula certa para resolvê-los. As soluções precisam ser discutidas e maturadas dentro das instituições de ensino, de acordo com seus objetivos, propostas pedagógicas, recursos disponíveis e grau de proatividade.

Por outro lado, incentivar os alunos a realizar pesquisa é essencial, pois é a partir desse aprendizado que eles terão condições de ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos dos cursos e os de interesse pessoal. De um modo geral, os alunos têm dificuldades de leitura, interpretação e acima de tudo de produção textual e isso acaba sendo uma limitação para quem inicia determinada pesquisa. Adquirir o hábito da leitura, interpretar textos e produzir os relatórios é uma questão de exercício, de muita prática, que exige paciência e insistência dos pesquisadores iniciantes, até que consigam criar sua própria produção com melhor nível de elaboração. Entretanto, esses passos não podem ser dados sem uma boa orientação e conhecimento dos processos de pesquisa e da metodologia científica. No caso das ações que permitirão uma boa orientação, muito vai depender do grau de conhecimento e envolvimento dos docentes.

As instituições de ensino, por sua vez, precisam comprometer-se com todo esse processo, criando os espaços e as oportunidades para que esse aprendizado aconteça.

Além dos objetivos que o conduziram, a pretensão deste artigo foi trazer para o debate acadêmico a importância educativa do aprendizado do aluno em realizar pesquisas, entre outros tipos de conhecimento, de modo consistente e sustentável, válido para sua vida pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

- BLASS, Arno. **Terminologia versus neologismo** (cartas do leitor). Polímeros vol.8 no. 1 São Carlos Jan./Mar. 1998. Disponível do site www.scielo.br. Acesso em 12/10/2011, às 23hs.
- CNPQ. **PIBIC Ensino Médio** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC EM. Disponível no site npq.br/programas/pibic_em/index.htm. Acesso em 14/11/2011, 23h20min.
- CARVALHO, Alex et al. **Aprendendo Metodologia Científica**. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000, pp. 11-69.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1996.
- FRANCELIN, Marivalde Moacir. **Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos**. Ci Inf., Brasília, v.33, n. 3, p.26-34, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.
- HAGE, Salomão M. **Pesquisa na graduação**. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <mcacastro@ig.com.br> em 10 de out 2011.
- LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista** – Vol. 4. 2007.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2009.
- PATRÍCIO, Zuleica Maria et al. Sistematização de estratégias de ensinar-aprender pesquisa na graduação **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. (Botucatu) [online]. ahead of print, pp. 0-0. Epub S ep 02, 2011. Site <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 29/09/2011, às 09h25min.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estud. av. vol.2 no. 2 - São Paulo May/Aug., 1988. Site www.scielo.br. Acesso em 26/11/2011, às 12h05min.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A prática da metodologia científica no ensino superior e a relevância da pesquisa na aprendizagem universitária. In: **Revisa de Pedagogia Perspectivas em Educação**. Edição nº 1, Ano 1. Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro, 2007.
- _____ **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Editado em abril de 2008. Disponível no site www.prg.usp.br/site/.../antonio_joaquim_severino_cadernos_3.pdf. Acesso em 12/10/2011, às 01h46min.