

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Antonio Joaquim Severino

*ajsev@uol.com.br*

### Resumo

Quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa estar em permanente situação de estudo, dando-se conta de que o saber a que chega é resultante de um longo processo de construção, apoiado em supostos epistemológicos, práticas metodológicas específicas e técnicas operacionais pertinentes (conjunto de posturas e práticas que constituem o pesquisar). Este artigo tem como objetivo apresentar a postura investigativa como elemento imprescindível para uma adequada Pedagogia universitária. Não se trata de transformar o professor e o aluno em pesquisadores especializados, como membros de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência e a aprendizagem mediante a uma postura investigativa. Conclui-se que a iniciação à prática científica na universidade exige mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada. Impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando.

**Palavras-chave:** pesquisa; Pedagogia universitária; postura investigativa; ensino-aprendizagem.

### Abstract

Managing knowledge products and process requires constant study attitude. Considering knowledge as a result of a long process construction, supported by epistemological supposes, methodological practices and pertinent operational techniques (set of attitudes and practices that defines researching). This article goal is to present the investigative attitude as the essential element to an appropriated university pedagogy. That's not a question of turning professors and students specialized researchers, like research institute team members, but to practice teaching and learning through an investigative attitude. It is concluded that initiation to university scientific practices demand curricular mediations which balanced and simultaneously articulate a political-educational knowledge legitimation, it epistemological validation, a didactic-methodological strategy and a technical applied methodology. To learn to research, researching is an imposition.

**Key words:** research; university Pedagogy; investigative attitude; learning.

### Introdução

O trabalho tem como objetivo central apresentar a postura investigativa como elemento imprescindível para a Pedagogia universitária adequada. Defende a posição de que, na Universidade, a docência e a aprendizagem só serão significativas, se forem sustentadas por uma permanente atividade

de construção do conhecimento. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. O aluno só consegue aprender significativamente, se sua aprendizagem se der como construção do conhecimento. Professores e alunos precisam manter-se envolvidos com a pesquisa, por dois motivos: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos. Na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação, de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. Por isso mesmo, também na universidade, a aprendizagem, a docência, o ensino só serão significativos, se forem sustentados por permanente atividade de construção do conhecimento.

Ambos, professor e aluno, precisam da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz e para ter um aprendizado significativo. Nessas esferas, a pesquisa assume função essencialmente pedagógica. E, portanto, diferente daquela realizada no instituto especializado de pesquisa. Desse modo, não se trata de transformar o professor e o aluno em pesquisadores especializados, como se fossem membros de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência e a aprendizagem mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo que o docente e o discente universitários vão utilizar para a condução do processo pedagógico deve derivar de contínua atividade de busca, de investigação sobre os objetos de seu campo de especialidade, participando da produção de conhecimento novo sobre eles. A exigência dessa postura investigativa nos processos de ensino e de aprendizagem decorre de duas injunções. A primeira é porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são conseqüências de seus processos de produção, processo que precisa ser refeito, sem o que, não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem. A segunda, por causa da condição de historicidade do conhecimento. Quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois está diante de uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir. Daí ser necessário exigir de um professor que ele acompanhe constantemente o desenvolvimento do saber de sua área. E o acompanhamento do qual se trata não é mera observação passiva, mas atividade sistemática de estudo. E a mesma postura deve ser exigida do aluno.

## **O conhecimento é construção dos objetos e não sua representação**

Ao contrário do que nos leva a pensar a consolidada tradição filosófica ocidental, nascida com as sugestivas ideias platônicas, tão ricas em metáforas, o conhecimento humano não se dá mediante um mero processo de representação mental. De acordo com sua imaginativa teoria da reminiscência, Platão defendia a posição de que conhecemos o objeto graças à lembrança que temos de seu protótipo, aquela entidade real, única, verdadeira e eterna, com a qual teríamos convivido, antes de nascermos, no famoso Mundo das Ideias. Durante o tempo em que lá estivera nossa alma, ela contemplava todas as ideias, sob a luz da Ideia principal, a Ideia do Bem. Desde então, essa imagem de luz, de iluminação, acompanha as teorias do conhecimento da filosofia ocidental, impregnando, inclusive, o próprio senso comum. Igualmente, Santo Agostinho, ao “cristianizar” o platonismo, volta à carga e insiste na tese de

que, ao conhecermos um objeto, não o fazemos contemplando-o, graças à iluminação que nos vem da própria consciência divina.

Mas mesmo sob a perspectiva do realismo aristotélico-tomista, de acordo com a qual o conhecimento se realiza pelo processo da abstração a partir dos dados sensíveis da experiência empírica, não se prescinde da tese da representação. Embora para essa tradição, crítica do platonismo, a mente humana construa” o conceito, essa construção, na verdade, é vista apenas como uma depuração do dado empírico, ou seja, o conteúdo conceitual já está lá no objeto, na sua essência, aberto à tomada pelo intelecto que vai retirá-lo de lá, como que o fotografando.

Com o advento da ciência, nos albores da modernidade, as coisas começam a mudar, em que pesem ainda as reiteraões empiristas e inatistas dos seus primeiros teóricos, como Locke e Descartes. Mas, ao longo do desenvolvimento da teoria da ciência, vai se chegando à concepção de que a ciência, ora tida como o único saber verdadeiro, é, na verdade, um grande constructo. Isso se deu, em parte, devido à importância que a Matemática ocupa no processo de elaboração das leis e teorias científicas, dado o caráter lógico-formal dessa ferramenta. E, quanto mais os teóricos da ciência vão se dando conta do caráter axiomático da Matemática e, conseqüentemente, de todas as ciências nela fundadas, mais claro vai ficando que as representações simbólicas finais, que tão bem descrevem nosso conhecimento do mundo, são fruto de um complexo processo de construção. Grande foi a contribuição da epistemologia kantiana para que se considerasse a intensa participação do sujeito, como subjetividade lógico-transcendental que é, na construção do objeto.

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

A ciência se constitui, então, não apenas com a utilização criteriosa e sistemática de métodos e técnicas operacionais, adequadas à abordagem e ao tratamento dos fenômenos. Ela depende, fundamentalmente, de um paradigma epistemológico, ou seja, de um modo como se concebe a relação sujeito/objeto. E, se isso já se dá com as Ciências Naturais, fica ainda mais evidente no caso das Ciências Humanas, âmbito no qual se comprovou a possibilidade de aplicação alternativa e a fecundidade de diversos paradigmas epistemológicos no conhecimento dos fenômenos humanos, o que reforça a tese da natureza construtiva do saber científico.

Tais pressupostos exigem do praticante da ciência outra atitude na sua atividade, dando-se conta de que o saber a que chega é resultante de um longo e complexo processo de construção, que exige atenta utilização de uma metodologia apropriada, pertinente às peculiaridades do objeto, mas também clara percepção das premissas de seu paradigma epistemológico.

É por isso mesmo que se pode afirmar que conhecer é construir o objeto conhecido e não só representá-lo. A representação simbólica é um ponto de chegada e não um ponto de partida. Conseqüentemente, para quem ensina e para quem aprende ciência, o mais relevante passa a ser o domínio

desse processo construtivo e não a posse ou a apropriação dos produtos disponíveis no acervo cultural da área de conhecimento.<sup>1</sup>

Isso implica profunda mudança nas atividades e posturas do ensinar e do aprender, particularmente no estágio do ensino superior, no qual, por definição, está em pauta a lide com o conhecimento científico.

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

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

### **O conhecimento é processo que decorre de uma práxis histórica e social**

Mas para continuar lidando com o conhecimento, na atualidade, é preciso ainda ter presente sua historicidade. O conhecimento, como resultado desse processo de construção de objetos, não é um conjunto de produtos a que se iria chegando e que se poderia acumular, guardar e disponibilizar quando necessário. Na verdade, o saber científico é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. O conhecimento é um processo histórico, quando considerado sob o ponto de vista de sua manifestação e objetivação culturais. Resulta de trabalho conduzido ao longo da temporalidade por um sujeito coletivo. Sujeito coletivo é entendido aqui pelo conjunto das pessoas, grupos e entidade que desenvolvem atividades de conhecimento, tanto num sentido geral como no sentido estrito, especializado.

Historicidade não é sinônimo de evolução, desenvolvimento, progresso, movimento, transformação, como processos gerais da dinâmica existencial. Historicidade não implica, necessariamente, aprimoramento dos seres humanos nem é regida por leis determinísticas, sejam elas metafísicas ou científicas. Ela é marcada por total contingência. Mas ela marca essa característica envolvente de nossa existência e de todas as práticas mediadoras dessa existência. Tudo o que fazemos, nós o fazemos articulando os produtos já acumulados pela cultura ao longo da temporalidade, pelas sociedades em que os sujeitos se agregam. E é por meio de sua prática simbolizadora que os homens vão descobrindo novos nexos entre os dados da experiência e, assim, produzindo conhecimento novo. É bem o caso da produção científica.<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> Resulta daí a importância que precisa ter, no âmbito pedagógico, a apropriação da metodologia geral do conhecimento científico e das metodologias específicas aplicadas aos diversos campos do conhecimento. O aprendiz precisa dominar o método de produção do conhecimento em sua área e não apenas acumular informações, por mais relevantes que sejam, dos conhecimentos já produzidos.

<sup>2</sup> A ciência não é histórica só porque passa por mudanças, decorrentes das revoluções paradigmáticas (Kuhn, ), mas também porque a nossa aproximação do real vai se dando paulatinamente ao longo da temporalidade, além do acompanhamento das próprias transformações do real, pois tudo está em movimento.

considerado, com toda legitimidade, uma prática teórica. Trata-se de uma prática subjetiva, mas sempre de uma prática. Conhecer, exercer nossa subjetividade é processo eminentemente prático, uma prática simbolizadora.

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

O conhecimento que a humanidade já pode produzir sobre si mesma, graças às contribuições de todas as modalidades de saber, leva à conclusão de que a existência/essência humana é, fundamentalmente, prática, ação, atividade. E, enquanto tal, é um processo que só pode desdobrar-se num espaço social e num tempo histórico, tratando-se, portanto, sempre de uma prática histórico-social.

É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente ocorrem, adquirindo aquela forma, graças à qual se tornam especificamente humanas.

A prática humana se dá, no entanto, mediante um processo complexo, constituindo-se por múltiplos aspectos e incorporando especificidades que a distinguem das ações dos outros seres e das outras esferas do ser. Por isso, ela se torna eminentemente praxis, entendida esta como aquela prática, mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem transforma a si mesmo, vai se construindo. Desse modo, a praxis não deve ser vista como uma atividade puramente técnica, contraposta à teoria, mas sim como determinação da existência humana, como elaboração da realidade.

A praxis, na sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade).

(...)

A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente — quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente —, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela praxis, a história se apresenta como um processo prático, no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 1976, p. 202)

## **A docência universitária implica pesquisa**

O professor universitário, para dar boa conta de sua atividade docente e assim propiciar condições para o alcance dessas finalidades, precisa envolver-se com a prática da pesquisa, adotando permanente postura investigativa. Pois, é nela que se encontra a nascente e o lastro de sua atuação na formação do cientista, da especialista técnico e do intelectual crítico. O envolvimento com a pesquisa decorre da construtividade e da historicidade de todo saber humano. É preciso manter-se permanentemente atualizado, não porque a formação inicial possa ter sido falha, incompleta, lacunar, mas porque o conhecimento desenvolve-se constantemente, ao longo da temporalidade, e porque o processo de inter-

nalização, de apropriação de tudo aquilo que conhecemos pressupõe sempre um processo construtivo. Assim, todo professor universitário, no desempenho de sua atividade, precisa ser um estudioso, alguém que continua sempre estudando. Mas estudo aqui deve ser entendido num sentido forte, denso, pois exige metodicidade e sistematicidade. A convivência planejada e organizada com um método, com referências teóricas, a adoção e o seguimento de procedimentos técnicos apropriados para abordar os objetos em suas fontes primárias. Supõe, ainda, o manuseio de referências teóricas pertinentes.

A universidade é lugar de construção do conhecimento, como lugar privilegiado de pesquisa. Impõe-se a exigência de uma política de pesquisa. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes. Ocorre uma íntima vinculação entre o pesquisar e o ensinar. Por sinal, uma postura a ser disseminada em toda a tessitura da escolaridade, da pós-graduação, como lugar intrínseco da pesquisa, até a escola básica. Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Daí as dimensões e perspectivas intrínsecas da pesquisa. A dimensão epistemológica, a dimensão pedagógica e a dimensão social. Pesquisar, praticar a ciência, é trabalhar sobre e a partir das fontes primárias. Mais que nunca, hoje se impõe entender melhor o sentido da universidade em sua relação com a sociedade.

## **A aprendizagem no ensino superior envolve necessariamente a prática da pesquisa**

As mesmas exigências se impõem ao aluno, em sua atividade de aprendizagem, o que aumenta a responsabilidade dos docentes, pois, além de praticar a pesquisa para dispor de conteúdos para seu ensino, precisam ainda suscitar em seus alunos a postura investigativa. Ou melhor, precisam contribuir para tanto, para criar entre eles uma cultura nessa direção, transformar sua intervenção didática numa Pedagogia da investigação, transformar a sala de aula num ambiente de pesquisa.

E nada disso é fácil. Ocorre que o ensino não é mesmo uma coisa fácil, pois, de fato, ninguém ensina ninguém, não há como acontecer uma transposição mecânica, automática, do saber do professor para a mente do aluno. O ensino não produz automaticamente a aprendizagem, pois a experiência do aprender é uma experiência autônoma do aprendiz. O que o ensino pode fazer é contribuir para que essa experiência do aluno ocorra, que ele a vivencie. Por isso mesmo, o ensino é uma aposta. Mas é sempre oportuno lembrar que a responsabilidade do docente não é o resultado, efetivamente, apresentado no aluno. O professor responde pelo efetivo investimento nas mediações didáticas, por um empenho sistemático e comprometido.

O envolvimento dos alunos, ainda na fase de graduação, em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Por ser responsável pela construção do conhecimento, a pesquisa assume papel preponderante no conjunto das atividades da universidade, que busca cumprir suas finalidades. Não pode ocorrer

aprendizagem, se o aprendiz não incorpora os processos de construção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem fica na dependência pedagógica da pesquisa, assim como o ficava o ensino, pois, como dar dimensão pedagógica à aprendizagem, se o docente não impregnar sua intervenção com essa postura investigativa?<sup>3</sup>

Aprender é, necessariamente, uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo... Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Felizmente, a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos, mediante práticas de efetiva construção do conhecimento, só tem feito aumentar nos últimos tempos. Em todos os setores acadêmicos, está se reconhecendo, cada vez mais, a necessidade e a pertinência de assim se proceder. As resistências ficam por conta da acomodação de alguns ou da ausência de projetos culturais e educacionais de outros gestores das instituições universitárias. Mas é preciso lutar contra essas situações e consolidar sempre mais esta postura. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa.

Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir de suas fontes primárias.

## Conclusão

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

Primeiramente, é preciso garantir uma justificativa político-educacional do processo. Trata-se de mostrar ao aluno que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. A habilidade de lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos. Por isso mesmo, todos os currículos universitários precisam contar com componentes, certamente, de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social.

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

<sup>3</sup> Do mesmo modo, cabe argumentar com relação à finalidade da extensão. Com efeito, os produtos do conhecimento, instrumentos mediadores do existir humano, são bens simbólicos que precisam ser usufruídos por todos os integrantes da comunidade, à qual se vinculam as instituições produtoras e disseminadoras do conhecimento. Esta é a dimensão da extensão. Mas ao devolver à sociedade esses bens, a universidade o faz, inserindo o processo extensionista num processo pedagógico que assume, simultaneamente, dimensão social. Esta função não se legitimaria, se não decorresse do conhecimento sistemático e rigoroso dos problemas enfrentados por essa sociedade.

Só sobre essa base, ganha sentido a inclusão de componente curricular mediador de estratégia didático-metodológica, que cabe se designar como a metodologia do trabalho científico, na qual se tratará da iniciação às práticas do trabalho acadêmico, estratégia geral de interesse de todos os estudantes, independentemente de sua área de formação.

Finalmente, é preciso colocar à disposição dos estudantes uma metodologia técnico-científica para o trabalho investigativo específico de cada área. Com efeito, essa etapa não deve ser identificada ou confundida com a metodologia do trabalho científico, pois ela trata dos meios de investigação aplicados em cada campo de conhecimento.

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

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

A segunda é que, em sendo o conhecimento uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática. Só se aprende fazendo, pode-se afirmar, parafraseando-se Dewey. No caso, isso quer dizer que não basta dar aulas expositivas autocentradas sobre os diferentes tópicos do conteúdo das várias abordagens. Portanto, impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando. Daí a relevância dos exercícios práticos, com destaque para a Iniciação Científica e para o Trabalho de Conclusão de Curso, pelo que essas duas modalidades envolvem de atuação concreta de investigação. Mas todas as aulas, toda nossa Pedagogia precisa adotar estratégias de exercício investigativo.

Além disso, esse processo formativo, assim concebido, deve ser desenvolvido de maneira efetivamente integrada e convergente, ou seja, todos os professores do curso do aluno, os docentes das disciplinas de conteúdo, e não só os professores das disciplinas instrumentais, precisam cobrar o desempenho dos alunos em suas tarefas didáticas, coerente com essas exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Portanto, o assunto precisa ser discutido, planejado, executado e avaliado por toda a equipe dos docentes de cada curso.

## Referências

ABREU, M. Célia; MASETTO, Marcos. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Autores Associados, 1990.

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papyrus, 1989.

BREGLIA, Vera Lucia A. *Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas*. Caxambu: Anped, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico.

CALAZANS, Julienta (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

CARVALHO, Ana M. P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.

COÊLHO, Ildeu. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. *Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 43-63.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C; MORAES, S. (Org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2000.

KOZIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

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

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

128

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

### Antonio Joaquim Severino

Professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Dentre suas publicações, destacam-se: *Metodologia do trabalho científico* (Cortez, 1975; 21. ed. 2000), *Educação, ideologia e contra-ideologia* (EPU, 1986), *Métodos de estudo para o 2.º grau* (Cortez, 1987; 5. ed. 1996), *A filosofia no Brasil* (Anpof, 1990), *Filosofia* (Cortez, 1992; 5. ed. 1999), *Filosofia da educação* (FTD, 1995; 2. ed. 1998), *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação* (Vozes, 1999), *Educação, sujeito e história* (Olho d'Água, 2002).

Recebido em 21 de fevereiro de 2009

Aprovado em 19 de março de 2009