



CURRÍCULO E ALTERIDADE: A EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

José Valdinei Albuquerque Miranda¹

Resumo:

O presente artigo procura situar a discussão da formação do professor-pesquisador num horizonte compreensivo, onde questões referentes aos métodos e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaço para as tematizações referentes ao encontro com a alteridade e à experiência hermenêutica do diálogo com o outro, como elementos essenciais da pesquisa e da própria formação docente no campo educacional. Considera que a realização de uma pesquisa é sempre situada em meio a um processo caracterizado pela familiaridade e pelo estranhamento, que tensiona permanentemente o horizonte compreensivo do professor-pesquisador e o horizonte histórico daquilo que se pretende compreender. É nesse entremeio que a pesquisa em educação se realiza, devendo ser o espaço de formação docente e atuação do professor-pesquisador.

Palavras-chave: Currículo. Alteridade. Pesquisa. Formação Docente.

CURRICULO Y ALTERIDAD: LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Resumen

El presente artículo procura situar la discusión de la formación del profesor-investigador en un horizonte comprensivo, donde las cuestiones que se refieren a los métodos y técnicas de investigación, a la objetividad y validez científica, abren espacio para las tematizaciones que se refieren a el encuentro con la alteridad y a la experiencia hermenéutica del dialogo con otro, como elementos esenciales de la investigación y de la propia formación docente en el campo educacional. Considera que la realización de una investigación está siempre situada en el medio de un proceso caracterizado por la familiaridad y por el distanciamiento que tensiona permanentemente el horizonte comprensivo del profesor-investigador y el horizonte histórico de aquello que si pretende comprender. Es en este sentido que la investigación en educación si realiza, debiendo ser el espacio de formación docente y actuación del profesor-investigador.

Palabras clave: Currículo. Alteridade. Investigación. Formación Docente.

¹ Doutor. Universidade Federal da Paraíba; E-mail: jneimiranda@gmail.com

Introdução

Os debates sobre a formação de professores realizados atualmente nas universidades têm revelado uma significativa preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar. As experiências educativas do cotidiano colocam sob suspeita as intenções paradigmáticas que pretendem dar respostas universais para uma realidade que se apresenta cada vez mais singular e contextual. Nesse cenário, as discussões sobre a temática da formação do professor-pesquisador vêm se constituindo assunto de grande interesse de investigação por parte de inúmeros pesquisadores do campo educacional. Na literatura estrangeira, encontramos autores como: Stenhouse (1996), Schön (1992), Zeichner (1993), Giroux (1997), que assumem essa questão como centro de suas preocupações. No Brasil, autores como: Pedro Demo (1991), Marli André (1995), Ivani Fazenda (1997), Corinta Geraldi (1998) e Menga Lüdke (2001) são alguns dos pesquisadores que, a partir de diferentes enfoques, reivindicam a formação de professores-pesquisadores. Este trabalho situa-se neste contexto de discussão sobre a formação de professores-pesquisadores. Sua discussão procura estabelecer uma articulação entre Currículo, Hermenêutica e Pesquisa em Educação. Sua abordagem teórico-metodológica vincula-se ao campo da hermenêutica filosófica desenvolvida pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, especialmente em sua obra *Verdade e Método* (1960).

Os debates sobre a formação de professores desenvolvidos atualmente nas universidades têm revelado uma significativa preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes em meio à complexidade dos fenômenos educacionais. A dinâmica do cotidiano escolar e a multiplicidade das práticas dos professores, denunciam e estabelecem um confronto com os paradigmas orientadores dessas práticas. A aproximação com as diferentes formas de práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar coloca, sob suspeita, as intenções paradigmáticas que pretendem dar respostas universais para uma realidade que se apresenta cada vez mais singular e contextual.

Tendo em vista esse cenário, as universidades vêm se constituindo num espaço de crítica e autocrítica de seu papel e funcionalidade, dando abertura para a produção de discursos e práticas alternativas que possibilitem rupturas e inovações no seu interior. Os pesquisadores da área de educação, ao aumentarem a sua capacidade de resposta aos problemas educacionais, não podem silenciar ou perder de vista a sua capacidade de problematização e questionamento. Nesse sentido, a pesquisa educacional assume um

importante papel não apenas como conteúdo a ser ensinado no processo de formação de professores, mas também, como atitude crítica de desconstrução das normas e valores cristalizados como verdades absolutas e naturais, e como formulação de perguntas que possibilitem a abertura de novas perspectivas nas formas de compreender os problemas educacionais que se apresentam atualmente.

As discussões sobre a temática da formação do professor-pesquisador vêm se constituindo assunto de grande interesse de investigação por parte de inúmeros pesquisadores do campo educacional. Na literatura estrangeira encontramos autores como: Stenhouse (1996), que discute a formação e a prática de professores-pesquisadores a partir de uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação; Schön (1992), que procura situar a formação e a prática de professores-pesquisadores na perspectiva do professor reflexivo, Zeichner (1993), que discute a formação na perspectiva do professor prático reflexivo, Giroux (1997), que trabalha a questão da formação de professores tendo por base a discussão do professor intelectual transformador. No Brasil, destaco os seguintes autores: Pedro Demo (1991), que caracteriza a pesquisa como princípio científico educativo na formação e prática de professores; Marli André (1995), que apresenta as contribuições da pesquisa etnográfica na prática escolar dos professores; Ivani Fazenda (1997), que chama a atenção para a necessidade de se desenvolver projetos de pesquisas interdisciplinares que possibilitem a formação do professor-pesquisador; Corinta Geraldi (1998) e Menga Lüdke (2001) que discutem a formação de professores-pesquisadores numa perspectiva de professores críticos e reflexivos. Esses são alguns dos pesquisadores que, a partir de diferentes enfoques, reivindicam a articulação entre ensino e pesquisa na formação e na prática de professores-pesquisadores.

Por mais que esses autores apresentem, em seus trabalhos, diferentes abordagens sobre a formação e prática do professor-pesquisador, todos consideram que a idéia da pesquisa como foco central da formação docente pode apresentar-se como poderoso veículo para o exercício de uma prática pedagógica criativa e crítica, questionadora e propositiva de soluções aos problemas vivenciados no campo educacional, ou seja, a pesquisa é vista como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores. A reivindicação da pesquisa na formação de professores, também se faz presente em documentos oficiais como Leis, Diretrizes e Planos governamentais sob perspectivas diferentes. Dessa forma, tanto os pesquisadores e teóricos da educação quanto as

comissões elaboradoras da política oficial para educação, reconhecem a importância da pesquisa no processo de formação de professores. Entretanto, a compreensão e os argumentos de legitimação da pesquisa numa e noutra instância de discussão, são marcados por múltiplos horizontes discursivos e interesses diversos.

Portanto, podemos perceber que a pesquisa na formação e prática de professores apresenta-se como um tema relevante que vem sendo discutido por inúmeros grupos de pesquisadores com enfoques e interesses diversificados. Assim, quando assumimos o desafio de tematizar a formação do professor-pesquisador são inúmeros os questionamentos que nos são colocados, bem como são várias as perspectivas que nos são abertas: É possível articular ensino e pesquisa no trabalho de formação de professores? É viável a integração da pesquisa no cotidiano das atividades dos professores? Que tipo de pesquisa pode e deve ser desenvolvida pelos professores em suas práticas cotidianas? É possível e recomendável, ao professor, investigar a sua própria prática? Quais problemas, cuidados e proveitos devem ser considerados nessa empreitada? Que concepção de pesquisa orienta a formação e prática dos professores? Existe diferença entre a lógica da pesquisa acadêmica e da pesquisa escolar? Em que consiste essa diferença? Estas e outras questões vêm sendo formuladas por pesquisadores do campo da educação na realização de suas pesquisas. Seus argumentos e suas constatações, vêm chamando a atenção para a importância da presença da pesquisa como elemento indispensável no processo de formação de professores.

Este trabalho situa-se, neste cenário de discussão sobre a formação de professores-pesquisadores. Sua discussão procura estabelecer uma articulação entre Hermenêutica e Pesquisa em Educação situando a discussão da formação do professor-pesquisador num horizonte compreensivo, onde questões referentes aos métodos e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaço para tematizações referentes à *experiência hermenêutica da pesquisa no processo de formação de professores*, à *importância da escuta e da pergunta na realização da pesquisa*, à *atitude de abertura ao diálogo com o outro* como elemento essencial no processo de investigação no campo educacional.

Com isso, pretendo deslocar o horizonte de discussão da pesquisa no processo de formação de professores, marcado pela sua dimensão técnica e instrumental, e iniciar um exercício de pensá-lo a partir da experiência hermenêutica do diálogo. Nesse exercício, os conceitos de experiência e diálogo passam a [re]descrever o sentido da pesquisa na

formação de professores, uma vez que o processo de investigação passa a ser compreendido fundamentalmente como experiência hermenêutica que se realiza no jogo do diálogo com o outro.

1. A pesquisa para além da dimensão técnica

Geralmente as discussões acerca da pesquisa acadêmica no Brasil destacam a dimensão técnica da pesquisa, onde a ênfase se faz em um conjunto de métodos e procedimentos os quais o pesquisador deve dominar para que sua investigação tenha êxito. Com isso, no campo da educação, prioriza-se o ensino de diferentes técnicas de pesquisa, de variadas formas de elaboração de questionários, instrui-se sobre as maneiras de como o pesquisador deve se comportar frente aos sujeitos pesquisados e como manter a discrição nas observações e anotações de campo, enfim, orienta-se sobre todo um arsenal de procedimentos que supostamente facilitaria a aproximação e a comunicação do pesquisador na realização de sua investigação.

A sensação que se tem é de que quanto mais técnicas e instrumentos, quanto mais habilidade e informação o pesquisador (principalmente iniciante) demonstrar possuir, supostamente melhor preparado ele estaria e com maior facilidade poderia desenvolver sua pesquisa. Esta é uma ilusão que a força dos procedimentos metodológicos da ciência provoca no pesquisador: achar que a pesquisa em educação pode ser reduzida à sua dimensão técnica e ao manuseio pertinente de um arsenal metodológico.

Procurar discutir a pesquisa, no processo de formação de professores, para além de sua dimensão meramente técnica em nada significa negar a dimensão técnica presente na pesquisa. Entretanto, compreender a pesquisa em educação somente na sua dimensão técnica significa, a meu ver, submeter a experiência da pesquisa à redução dos procedimentos, transformando o pesquisador no sujeito da previsibilidade, no sujeito onde a frieza e o cálculo se instituem como organizadores das ações. Esse sujeito com um forte domínio dos procedimentos, pode encontrar-se preparado para reagir de forma exemplar em qualquer situação inesperada da pesquisa, mas, dificilmente fará de sua investigação um exercício de escuta e sistematização capaz de lhe abrir novos horizontes compreensivos.

Fazer da pesquisa uma experiência significa, de modo contrário, estar disposto a lançar-se a horizontes desconhecidos expondo-se ao inesperado com todo o risco que nele habita e toda a insegurança que ele provoca. O pesquisador que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora provocada na experiência da pesquisa. A pesquisa em educação caracteriza-se como um acontecer que se realiza no encontro entre o pesquisador e seu outro, isso faz com que o sujeito que vivencia a experiência da pesquisa esteja mais para a abertura ao diálogo do que para a previsão dos resultados obtida através do rígido controle dos procedimentos.

O pesquisador de espírito aberto, em cada experiência realizada, se defronta com os limites da previsão e a ilusão do total controle dos acontecimentos. Percebe que na experiência de pesquisa o inesperado dos acontecimentos perfura a previsão de seus resultados mostrando ao pesquisador a fragilidade dos procedimentos. Sendo assim, o pesquisador experiente é aquele que pouco prevê e muitas experiências faz, pois, compreende quão frágil é a previsão rígida do homem da ciência que ainda não sentiu a força transformadora de uma experiência de pesquisa.

Reconhecer o professor como pesquisador não significa apenas instrumentalizá-lo metodologicamente de modo a executar uma investigação ou simplesmente incluir um roteiro de disciplinas que ensinam técnicas de pesquisa e metodologia do trabalho científico ao longo de seu curso de formação. A construção do professor-pesquisador envolve uma consistente formação teórica - que lhe possibilite discutir os problemas educacionais em suas relações com o campo filosófico, cultural, social, político e econômico e compreender as diferentes racionalidades que se fazem presentes no agir pedagógico - como também a experimentação de atividades de pesquisa através de encontros em diferentes contextos educativos, capazes de lhe possibilitar o estranhamento do familiar, do habitual e promover a familiaridade com o estranho, com o desconhecido. Em outras palavras, o professor-pesquisador deve ser menos um burocrata tecnicamente competente e mais um intérprete que problematiza e redescreve os problemas educacionais de nossa contemporaneidade.

2. A pesquisa como experiência hermenêutica

Abordar a experiência da pesquisa numa perspectiva hermenêutica significa fazer aparecer os pressupostos que sustentam a construção do conhecimento científico e colocar

em suspenso as certezas do método científico como única possibilidade de se chegar à verdade. Essa atitude de suspeita nos leva a assumir o risco de afirmar que uma experiência realizada na pesquisa educacional abre, no pesquisador, um novo horizonte de compreensão e realização da verdade, que não se deixa determinar pelo “monismo metodológico” (HERMANN, 2003, p. 15).

Historicamente, a grande pretensão da ciência moderna com o emprego do método científico, foi procurar objetivar a experiência de tal modo a retirar todo o aspecto histórico de sua constituição. Isso fez com que a experiência, no plano da ciência moderna, fosse situada num cenário sem nenhum traço histórico. A experiência científica foi reduzida à experimentação fundada no princípio da reprodutibilidade e da generalização, sendo assim capaz de ser reproduzida e tornada universal. Desse modo, uma experiência considerada única e particular jamais seria digna de receber um estatuto epistemológico de experiência científica.

A ciência moderna considera a experiência como sendo não a própria ciência, mas um pressuposto necessário para a elaboração de seus construtos teóricos. A experiência tem de estar desde já assegurada para que a ciência possa se realizar, assim, as observações individuais devem mostrar regularmente os mesmos resultados para que possam ser dignas de assumir um estatuto epistemológico de cientificidade, ou seja, para que possam ser consideradas “verdadeiramente” experiências científicas.

Essa forma de conceber a experiência pela ciência moderna leva Gadamer (1999) a considerar que o limite da teoria da experiência consiste em que ela está integralmente orientada para a ciência e, por conseguinte, não percebe a historicidade interna que constitui a experiência. “O escopo da ciência é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico” (GADAMER, 1999, p. 513).

Neste sentido, a confiabilidade e dignidade da experiência científica repousam por princípio na sua capacidade de reprodutibilidade e generalização. Mas isto significa que, “por sua própria essência, a experiência científica suspende em si mesma sua própria história e a extingue” (GADAMER, 1999, p. 513). Desse modo, na ciência moderna, o lugar para a historicidade da experiência é grandemente reduzido.

Na hermenêutica filosófica, por sua vez, a essência da experiência não assume como pressuposto o princípio de sua reprodutibilidade em diferentes situações e contextos, tampouco se caracteriza pela sua capacidade de generalização através do conceito científico.

O princípio que sustenta a experiência é outro. “A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, uma pessoa que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto *a* experiências” (GADAMER, 1999, p. 525).

Quando Gadamer, em *Verdade e Método* (1999), discute a experiência no terreno hermenêutico, procura não se determinar por um modelo que visa a objetivação da experiência. Isso significa pensar a experiência procurando não aprisioná-la em seus resultados, pois “quando se considera a experiência na perspectiva a seu resultado passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência, uma vez que este é essencialmente negativo” (GADAMER, 1999, p. 521).

Pensar a pesquisa educacional como experiência hermenêutica, significa, portanto, pensá-la para além dos ditames da ciência moderna com suas amarras metódicas que sufocam a abertura e a historicidade. A experiência no terreno hermenêutico não deve ser pensada a partir do princípio de sua reprodutibilidade e de sua generalização, mas, como *singularidade histórica e abertura ao diálogo com o outro*.

A experiência hermenêutica enquanto historicidade compreende os acontecimentos não a partir de uma regularidade histórica linear, progressiva e universal, mas historicamente únicos e situados numa determinada tradição que, por sua vez, encontra-se em permanente movimento de atualização. Essa forma de compreender os acontecimentos históricos faz com que o ideal do esclarecimento histórico seja considerado como algo irrealizável. O sujeito que se julga seguro na sua falta de preconceitos, porque se apóia na objetividade de seu procedimento metodológico e nega seu próprio condicionamento histórico, não percebe a força dos preconceitos que condicionam seu modo de ser. “Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles” (GADAMER, 1999, p. 531-532).

Portanto, a dimensão histórica da experiência hermenêutica é uma exigência necessária, pois nela se conserva a singularidade da experiência, ao passo que na ciência moderna se pretendeu eliminá-la com o intuito de garantir a objetividade da realidade, a cientificidade dos fatos, e a universalidade dos conceitos. A experiência hermenêutica, por sua vez, não pode ser compreendida desligada de sua efetividade histórica uma vez que a historicidade constitui o próprio ser da experiência. A esse respeito, GADAMER (1999)

considera que fazer experiência significa transformar o próprio saber. Toda experiência verdadeira é, pois, única e, por isso, histórica.

A experiência situada num plano hermenêutico se revela como uma experiência que ultrapassa o âmbito submetido ao controle da técnica e dos procedimentos do método científico. A singularidade histórica da experiência refere-se ao caráter da não objetividade da experiência da verdade. Trata-se da intensidade e da autenticidade da experiência enquanto seu próprio critério de verdade. Aprendemos com a hermenêutica filosófica que toda e qualquer experiência autêntica só se faz uma vez. Eis a marca da historicidade que constitui uma experiência hermenêutica da pesquisa.

Uma experiência de pesquisa em educação que se pauta no princípio de sua reprodutibilidade e sua generalização, corre sempre o risco de perder de vista a dimensão negativa que habita toda experiência. Fazer da pesquisa uma experiência hermenêutica significa dizer, como já vimos, que a verdade da experiência assume sempre sua referência a novas experiências. Nesse sentido, podemos dizer que um pesquisador experiente é aquele que se fez o que é através de suas experiências, mas também o sujeito que está aberto a novas experiências.

Outro elemento que constitui uma experiência hermenêutica da pesquisa educacional é a abertura ao horizonte do outro. A experiência *hermenêutica enquanto abertura* corresponde a uma espécie de “suspensão” que se torna visível através da dialética da pergunta e da resposta. Essa atitude de suspensão realizada através do movimento do ir e vir, do falar e do ouvir, do jogo de perguntas e respostas, abre a possibilidade mesma da experiência. Nesse sentido, a experiência concebida como abertura se constitui como um jogo de possibilidades, onde a relação do modo de compreender aparece como uma correlação ao modo de um diálogo.

A experiência enquanto abertura exige um novo modo de saber que “tem que deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas na forma em que ela tenha algo a dizer” (GADAMER, 1999, p.533). Isso significa *experimental o tu realmente como tu*, e essa experiência pertence à abertura. Abertura hermenêutica significa não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se autorizar a falar por ele, pois a pretensão de compreender o outro, antecipando-lhe sua resposta, cumpre sempre a função de manter, na realidade, distante a pretensão de verdade do outro.

A abertura ao outro é a condição e modo fundamental de efetuação da experiência hermenêutica da pesquisa em educação. Faz uma experiência somente aquele que está disposto a modificar suas posições próprias como possibilidade de ampliar seu horizonte e compreender o outro na sua radical alteridade.

O sujeito da experiência é um sujeito aberto a novos horizontes e exposto a inesperadas situações com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Nesse aspecto “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a que nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, 24-25).

Dessa forma, fazer da pesquisa uma experiência hermenêutica, exige sempre do sujeito a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, resultando na impossibilidade de assegurar às suas investigações um porto seguro ou uma estrutura estável que garanta o êxito em seus resultados. A experiência aberta pela pesquisa não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. Romper com o habitual não é tarefa simples, significa assumir o risco das situações novas e inesperadas que provocam desestabilização e desequilíbrio naquele que se aventura a sair de um mundo regido pelo princípio da previsibilidade e almeja projetar-se em um novo horizonte histórico, no qual as antigas seguranças valorativas e conceituais perdem sua força vinculante. Essa abertura do professor-pesquisador a novos horizontes compreensivos caracteriza a situação hermenêutica na realização de uma experiência de pesquisa.

Portanto, compreender a experiência da pesquisa enquanto abertura significa dizer que os sentidos da pesquisa em educação não se encontram aprisionados no centro de uma abstração conceitual, ou de uma subjetividade pura capaz de ser origem e fim de todos os sentidos, nem encontra sua produtividade quando os sujeitos se entregam à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas se caracterizam pela abertura do pesquisador à própria experiência da pesquisa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade e de risco.

Assumir uma postura de pesquisa significa estar aberto ao desconhecido ou problematizar o demasiado conhecido, expondo-se às novas possibilidades que se manifestam no processo da pesquisa. “Em vez de dominar, na qualidade de conhecedor, o processo do conhecimento, o pesquisador deve experimentar a si mesmo, expondo-se ao

risco de perder sua certeza inicial” (FLICKINGER, 1994, p 205). Isso significa, para o professor-pesquisador, ter de assumir que sempre existe uma boa chance de que seu projeto prévio de antecipação de sentidos e suas primeiras afirmações estejam errados. Essa possibilidade de erro faz com que a realização da pesquisa se caracterize como uma atividade que sempre envolverá riscos. Nessa perspectiva, a abertura hermenêutica realizada pelo professor-pesquisador, é considerada como o movimento inicial e permanente que constitui a própria possibilidade do acontecer da experiência de pesquisa na educação.

Fazer da pesquisa uma experiência significa compreendê-la na *sua singularidade histórica e na sua abertura ao outro*. Esses elementos constitutivos da experiência nos abrem a possibilidade de pensar a pesquisa no processo de formação do professor-pesquisador como um verdadeiro acontecer. Acontecer que não está propriamente determinado por um conjunto de técnicas e procedimentos científicos, que não é governado pelo princípio da previsibilidade e que não transforma a experiência do sujeito em repetição capaz de ser generalizada. O que estou dizendo com isso é que, a lógica da pesquisa em educação não deve ser compreendida a partir de modelos fixos e previsíveis, mas a partir da lógica do acontecimento onde cada experiência remete à sua própria singularidade.

3. A pesquisa como abertura ao diálogo com o outro

A abertura do pesquisador ao outro que está na essência da experiência hermenêutica constitui também a essência do diálogo e da realização da pesquisa. Dessa forma, ao buscarmos pensar a pesquisa como pergunta que se realiza no diálogo, temos que primeiro nos perguntar pela essência da pergunta que caracteriza o início de todo ato de pesquisar, para, então, esclarecermos em que consiste a aproximação entre o ato da pesquisa e a arte do diálogo.

Quando perguntamos por algo, situamo-nos em um determinado horizonte de compreensão e fazemos a coisa perguntada aparecer de determinado modo. Assim, a pergunta carrega em si o sujeito que a faz como também faz aparecer o modo de ser daquilo sobre o qual se pergunta. “Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado” (GADAMER, 1999, p. 534). Na realização da pergunta, o pesquisador é situado em uma determinada perspectiva, e pela pergunta faz aparecer o ser do interrogado. Portanto, longe

de ser apenas um procedimento da pesquisa, a pergunta se caracteriza como o ato que inaugura o próprio exercício de pesquisar.

Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura do perguntado consiste em que não está fixada a resposta. O perguntado tem de pairar no ar frente a qualquer sentença constatadora e decisória. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade (GADAMER, 1999, p. 535).

As discussões que assumem como pressuposto da pesquisa as determinações metodológicas, via de regra, costumam instrumentalizar a pergunta e, com isso, reduzir o espaço da experiência do diálogo na pesquisa. *A instrumentalização da pergunta empobrece a realização do diálogo na pesquisa*, pois impossibilita ao pesquisador entregar-se às novas situações, aceitando o risco de suas incertezas. O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo suas próprias posições sobre os seus conceitos e preconceitos. Desse modo, um diálogo levado a sério, deve pressupor que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. Essa abertura possibilita aos participantes do diálogo e da pesquisa compreenderem que “a palavra que circula do diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças” (HERMANN, 2003, p. 93-94).

Em todo diálogo - assim como em toda pesquisa - a pergunta tem de ser colocada. A colocação de uma pergunta pressupõe abertura, mas também uma certa limitação, uma vez que implica uma fixação expressa dos pressupostos que estão de pé e a partir dos quais mostra-se a coisa questionada. Na primazia da pergunta para a essência do saber, mostra-se, da maneira mais originária, aquele limite da idéia do método, uma vez que “não há método que ensina a perguntar, a ver o que é o questionável” (GADAMER, 1999, p. 538). Contudo, aqui merece uma diferenciação entre o hábito de emitir uma *opinião* e o ato de *perguntar*. O sujeito que sente a necessidade de a todo o momento emitir sua opinião pode estar criando um obstáculo para o reconhecimento do que não se sabe. “A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância passamos a vida opinando sobre qualquer coisa que nos sentimos informados” (LARROSA, 2002, p. 22). Entretanto, não nos damos conta de que o hábito da opinião é o que reprime o ato de perguntar. É inerente à opinião uma particular tendência de se expandir, de se alargar, de tudo conhecer. É justamente essa atitude

oceânica do homem de opinião que o impossibilita de fazer perguntas e exercitar a arte do diálogo.

Por sua vez, o impulso que é representado por aquilo que não se quer interrogar nas opiniões pré-estabelecidas, é o que nos move a fazer perguntas e experimentar a arte do diálogo com o outro na pesquisa. Nesse sentido, “a pergunta é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira” (GADAMER, 1999, p. 540).

Podemos perceber aqui a força transformadora da pergunta no diálogo e na realização da pesquisa. Ela abre novos horizontes de compreensão para o sujeito que a experimenta. A realização da pergunta é o ato fundador que inaugura e desencadeia o processo de compreensão desenvolvido na pesquisa e que, dessa forma, jamais deve ser compreendida ou encarada apenas como um mero procedimento metodológico, pois é a pergunta que abre a porta ao horizonte alheio, ao desconhecido ou ao demasiado conhecido, arrastando consigo o sujeito que a faz.

A pergunta abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua alteridade. Esse fato faz com que a pergunta, no horizonte da pesquisa, não possa ser caracterizada como um elemento meramente instrumental. A realização da pergunta se constitui na força do próprio ato de pesquisar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor-pesquisador com o outro e consigo mesmo.

Além disso, colocar uma pergunta “significa declarar a relatividade e o limite de nosso próprio conhecimento e reconhecer nossa finitude” (HERMANN, 2003, p. 95). A pergunta, é, pois, o que funda a arte do diálogo e o que nos projeta para a realização de uma experiência de pesquisa. Dessa forma, o primeiro movimento do professor-pesquisador na realização de sua pesquisa, é marcado pela atitude de *aprender a perguntar*. A realização da pergunta é o ato fundador que inaugura e desencadeia o processo de compreensão do outro desenvolvido na pesquisa.

Entretanto, não há um método para ensinar ao professor-pesquisador o exercício da pergunta. A pergunta é um acontecer que se realiza na linguagem e que abre o diálogo como possibilidade da realização da compreensão. “Não se pergunta para confirmar o que já se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o prescreve e exponha simultaneamente” (FLINCKINGER, 2000, p. 46). Nesse sentido, considero que o processo de pesquisa exige, em primeiro lugar, o aprendizado do ato de

perguntar, ou seja, como preservar, na pergunta, a alteridade, o outro na sua diferença, situado no próprio horizonte do encontro?

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani.(Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 1997.

_____. **A pesquisa em educação e transformação do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C.L; FLICKINGER, H.G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 27-52.

_____. O ambiente epistemológico da educação ambiental. In: **Educação e Realidade**. Educação Ambiental. Porto Alegre: UFRGS/FACED, jul./dez 1994, n.2, v.19.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3 ed.- Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. A incapacidade para o diálogo. In ALMEIDA, C.L ; FLICKINGER, H.G. ; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000c, p.129-140.

GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dário; PERREIRA, Elisabete. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. (textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins). 3 ed. Madrid: Morata, 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.