
DESILUSÃO E OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO: CONVERGÊNCIAS ENTRE GASTON BACHELARD E PHILIP ROTH

DESABUSAL AND EPISTEMOLOGICAL OBSTACLE: CONVERGENCES BETWEEN PHILIP ROTH AND GASTON BACHELARD

Mariana Costa Nascimento¹

Geiva Carolina Calsa²

Fracassos? Não sei do que falas, em cada experiência descubro um dos motivos pelo qual a lâmpada não funciona. Agora sei mais de mil maneiras de como não fazer a lâmpada (Thomas Edison, 1847-1931).

Resumo: O pesquisador enfrenta vários desafios no decorrer da produção do conhecimento científico. As adversidades podem ser de caráter emocional, físico e intelectual. Estudos afirmam que estudantes pós-graduandos podem apresentar dificuldades emocionais que repercutem em problemas para o desenvolvimento do trabalho. Diante disso, sugerem que o pesquisador crie estratégias internas para vencer as adversidades encontradas pelo caminho acadêmico. Nesse sentido, o conceito de resiliência parece-nos satisfatório para explicar e discutir esse processo de reorganização interna dos estudantes em fase de estudos. Com o objetivo de trazer exemplos dos obstáculos epistemológicos e desilusões vivenciados pelo pesquisador, o presente artigo busca relacionar a trajetória vivida pelos pós-graduandos aos conflitos vivenciados pelos personagens apresentados por Phillip Roth em sua obra *Indignação*. Os resultados indicam que para vencer seus obstáculos epistemológicos da produção acadêmica os pesquisadores devem desiludir-se (fator protetivo). Os obstáculos epistemológicos criados diante do novo repercutem em barreiras para a aprendizagem.

Palavras-chave: *Educação. Resiliência. Aprendizagem. Pesquisa.*

Abstract: The researcher faces many challenges in the course of the production of scientific knowledge. The adversities may come from an emotional or intellectual basis. Studies claim that graduated students may present emotional difficulties that return into problems to the development of their work. Whereas, it is suggested that the researcher develops his/her own internal strategies to overcome the adversities that they find in the academic path. With this in mind, the concept of resilience seems to be satisfactory to explain and discuss about the process of internal reorganization of students when they are in their

¹ Doutoranda em Educação (PPE/UEM). Bolsista CAPES.

² Professora adjunto da Universidade Estadual de Maringá.

studies phase. With the aim of bringing examples of epistemological obstacles and disillusioned lived by the researcher, the present article aims to connect the course experienced by graduate students to conflicts experienced by the characters presented by Phillip Roth in his work: *Indignation*. The results indicate that in order to overcome an epistemological obstacle in academic production the researchers should disabuse themselves (protective factor). The epistemological obstacles created before the new reverberate in the barriers to learning.

Keywords: *Education. Resilience. Learning. Research.*

INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória acadêmica, o pesquisador enfrenta várias adversidades emocionais, físicas e intelectuais no desenvolvimento de seus estudos. A elaboração de um trabalho científico exige do estudante o enfrentamento de obstáculos de diferentes naturezas, sejam eles o medo de não conseguir terminá-lo no prazo, a perda de redações que pareçam “ótimas”, mas que o orientador/a alerta para inadequações e erros, a assimilação de novos conhecimentos que repercutem em desequilíbrio interno e a tomada de consciência gradual de que o aprendizado está em contínua construção.

Ao encontro dessas considerações, Gewin (2012, p.300) constatou alta ocorrência de depressão entre mestrandos, doutorandos e pós-graduados durante o desenvolvimento de seus trabalhos. Como sintomas dessa depressão encontrou “inabilidade de assistir as aulas e/ou fazer pesquisa, dificuldade de concentração, diminuição da motivação, aumento da irritabilidade, mudança no apetite, dificuldades de interação social, problemas no sono”. Diante disso, sugere que o pesquisador crie estratégias internas para vencer as adversidades encontradas pelo caminho acadêmico.

O conceito de resiliência parece-nos satisfatório para explicar e discutir esse processo de reorganização interna dos estudantes em fase de estudos de pós-graduação. Trata-se de um conceito apropriado pelas áreas da Saúde e das Ciências Humanas e utilizado inicialmente na Física e na Engenharia. Refere-se “[...] à resistência de materiais que, sofrendo diferentes intensidades de pressão, não se deformam” (REBEIRO, 2012, p. 18). Aplicada ao campo da saúde, a resiliência pode ser entendida como a capacidade de lidar com a doença, aceitando suas limitações e readaptando sua vida de forma positiva para si. Na Psicologia e na Educação relaciona-se à capacidade de enfrentamento das dificuldades encontradas ao longo de uma situação de vida, ou seja, aos modos do indivíduo de lidar com as adversidades de forma a manter-se bem consigo mesmo. Essas estratégias favorecem o indivíduo a lidar mais adequadamente com o ambiente tornando-se capaz de levar em conta a si mesmo e ao outro em suas interações sociais³ (CARVALHO, 2013).

O conceito de resiliência foi usado primeiramente pela vertente da Psicologia Positiva e da Abordagem Biopsicológica do desenvolvimento humano. A primeira perspectiva desenvolveu-se por meio de estudos norte-americanos na década de 1990, com o objetivo

³ O conceito descentração de Jean Piaget aproxima-se aos escritos sobre a resiliência, pois a capacidade de colocar-se no lugar do outro – seja uma pessoa ou atividade escolar – pode ser entendida, como um fator protetivo, pois o sujeito passa a coordenar outros pontos de vista, diferente dos seus.

de criticar as vertentes psicológicas que enfatizavam apenas o caráter psicopatológico dos indivíduos; a segunda estuda o desenvolvimento humano, integrando aspectos biológicos e psicológicos dos indivíduos “envolvidos em um processo interdependente e bidirecional no qual o indivíduo sobre influências do ambiente”. Ambas sustentam o conceito de resiliência sobre a maneira como os indivíduos interagem com o meio social ao lidar com dificuldades que excedem seu limite físico, emocional ou intelectual. Por essa razão, a resiliência é compreendida como um processo social e não como um estado individual que depende das características de cada um, assim como das circunstâncias que vivencia (REBEIRO, 2012, p. 19).

O processo de resiliência não é inerente ao ser humano e por depender da interação do desenvolvimento psíquico e intelectual do indivíduo e do meio em está inserido está relacionado aos fatores protetivos que acaba por desenvolver e atualizar em cada situação. Isso significa que o desenvolvimento do processo de resiliência e, portanto, de fatores protetivos em um momento e situação da vida não garante ao indivíduo seu uso satisfatório em outra situação. Os fatores protetivos desenvolvidos ao longo da existência do indivíduo se constituem recursos intelectuais e afetivos disponíveis, mas que podem ou não ser usados em algumas das novas situações vividas (REBEIRO, 2012).

Conforme Oliveira e Macedo (2011, p. 988) o processo de resiliência pode se originar em situações de perturbação “[...] do sistema cognitivo gerad[as] pela constatação de insuficiência de esquemas para resolução do conflito, o que obriga [ao sujeito] a construção de fatores resilientes”. O mesmo pode-se dizer de situações em que fatores de ordem afetiva predominantemente desestabilizam o indivíduo exigindo-lhe o desenvolvimento de fatores protetivos. Sejam de ordem intelectual ou afetiva os desequilíbrios que o indivíduo vivencia passam lhe demandam o desenvolvimento de recursos que abrangem sempre essas duas áreas.

Segundo Mendel e Godinho (2009), esses desequilíbrios podem ser considerados fatores de risco ao bem-estar e à saúde mental dos indivíduos. Aos fatores de risco os indivíduos respondem com de resolução, ou seja, fatores de proteção. Ao gerar repercussões adversas a situação torna-se um fator de risco e sua resolução depende de como o sujeito desenvolverá fatores protetivos de natureza intelectual e afetiva para superação. “Em contraposição aos riscos, existem os fatores de proteção que são influências ambientais e de características do indivíduo que promovem uma modificação da resposta aos processos de risco” (MAZER; BELLO; BAZON, 2009, p. 10).

Apoiada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, Rebeiro (2012, p. 69) assinala que ao buscar “o equilíbrio e os desequilíbrios diante das perturbações, o indivíduo passa por processos de regulações e compensações [cognitivas]. A autora continua, afirmando que na “tentativa de assimilar o objeto e pela insuficiência dos esquemas de ação, os erros ou fracassos ocorrem. Desencadeiam as compensações como tentativas de corrigir o erro e assimilar o objeto”. Erros e fracassos podem se constituir fatores de risco ao processo de aprendizagem e demandam o desenvolvimento de fatores de proteção por parte do indivíduo.

Para Carvalho (2013, p. 21-22), tais estratégias [de proteção] “ganham outra significação quando estão ancoradas no processo de tomada de consciência das ações, e para tal é preciso que o sujeito possa, em sua construção, reconstruir a sua própria trajetória, rever

possíveis escolhas, e se necessário, reconstruir [suas] ações”. Uma vez consciente de suas ações, o sujeito pode não se limitar a ações automáticas e antecipar possíveis desfechos de suas formas de agir, permitindo-lhe uma adaptação adequada a si. A “[...] resiliência não está diretamente relacionada ao êxito das ações, mas ao processo de construção das ações e da tomada de consciência” como lembra a autora.

Ao relacionarmos o processo de resiliência à aprendizagem consideramos que ambos estão intimamente relacionados de forma que o segundo envolve necessariamente o primeiro. Em várias situações e amplitudes a aprendizagem pode vir a constituir-se tanto um fator de risco como de proteção aos indivíduos. Especificamente na aprendizagem escolar um conteúdo pode se tornar um fator de risco de o estudante apresenta dificuldades em aprendê-lo, bem como um fator de proteção se o seu domínio levá-lo mais rapidamente e eficazmente à solução de um problema.

Neste ponto consideramos possível nos aproximarmos dos conceitos de desilusão e obstáculo epistemológico, sistematizados por Gaston Bachelard em suas obras⁴. Para ele a produção de saberes científicos é fruto de contínuas desilusões por parte de quem o aprende ou produz na medida em que cada novo conhecimento significa abrir mão de certezas. Por conta disso, desiludir-se significa dar-se conta do quanto ainda não sabe e de como é impossível dominar e ter controle total sobre o processo de aprender e sobre os conhecimentos científicos. Ao discutir a construção do conhecimento, afirma que as verdades científicas são sempre provisórias e podem ser reafirmadas ou descartadas frente a novos elementos teóricos e metodológicos produzidos pelos próprios pesquisadores. Do mesmo modo, aprender e produzir um novo conhecimento implica lidar com obstáculos epistemológicos que podem criar dificuldades para a construção do novo. Corroborando esses escritos, Rosa Guedes Lopes (2010) afirma que:

Obstáculo epistemológico foi o nome que Bachelard utilizou para batizar tudo que se incrusta no conhecimento não questionado, todos os pontos onde o progresso científico estanca, regride ou goza inerte. A importância de detectá-los sustenta sua tese de que o ato de conhecer se dá sempre contra um conhecimento anterior, destruindo o que foi mal estabelecido e superando o que, no próprio espírito (nota), se forma como obstáculo à espiritualização.

Para Bachelard (1976) os obstáculos epistemológicos constituem-se como entraves para a aprendizagem, pois se sustentam em ideias pré-estabelecidas e certezas absolutizadas e naturalizadas, bem como negação de novas aprendizagens.

Consideramos que esse é o caso do pesquisador-estudante passível de obstáculos epistemológicos que se convertidos em fatores de risco para a aprendizagem e a construção de novos saberes exigem o desenvolvimento do processo de organização de fatores protetivos. Neste caso, desiludir-se pode ser considerado um fator de proteção, pois permite ao pesquisador-estudante abrir mão de seus conceitos e certezas prévias e deixar-se elaborar novas relações e inferências em seus esquemas de pensamento e conceituais. A condição

4 Esses conceitos estão apresentados na obra *Filosofia do novo espírito científico* (1976).

de desiludir-se é tornar-se disponível para reorganizar o saber já possuído e produzir um novo conhecimento para si e para o outro. A criação da novidade expressa o movimento do processo de resiliência vivido pelo indivíduo nesta situação.

Levando em conta esses conceitos supomos que a literatura nos fornece vários exemplos que podem ser compreendidos como metáforas de processo de aprendizagem, acompanhado de fatores de risco e de proteção para o indivíduo. Este é o caso da obra de Philip Roth, *Indignação*. Esta obra nos parece um exemplo extremamente rico dos processos de aprendizagem, desilusão e resiliência enquanto acompanhamos a trajetória de Marcus Messner, protagonista da história. Publicado originalmente em 2008 nos Estados Unidos e no Brasil, em 2009, a obra relata a história de um jovem judeu, Marcus, criado em Newark- Nova Jersey. Os pais do garoto têm um comércio na cidade: um açougue, no qual o filho trabalha. Todavia, na adolescência, Marcus decide mudar a trajetória de sua vida, indo para a Universidade de Winersburg. A família aceita com dificuldades a decisão do filho, principalmente o pai de Marcus, que receia que seu filho seja convocado e acabe falecendo em uma guerra. Opta pelo curso de Direito. Durante a graduação, Marcus enfrenta vários conflitos, principalmente de convívio social. Trava conflitos com três dois companheiros de quarto até que depois de uma cirurgia de apendicite vá morando sozinho em um dos dormitórios da instituição.

Ainda durante a graduação conhece uma moça (Olivia), pela qual se apaixona, mas sente medo e receio de permanecer com ela. Uma surpresa para os leitores é que já no início (a partir da página quarenta e sete) do livro o protagonista passa a contar a sua história apenas de suas lembranças, pois faleceu onze meses antes de se formar, na guerra da Coreia, em 27 de julho de 1953. Dessa maneira, sob o efeito da morfina, Marcus continua a narração de sua história na instituição, marcando os desafios e conflitos com os pais (mesmo que distantes, pois rejeita a visita deles), com os colegas acadêmicos, com Olivia e o reitor (o qual o questiona várias vezes sobre suas mudanças de dormitórios a isolamento social).

Neste artigo pretendemos analisar as situações vividas por Marcus Messner e suas formas de lidar com as adversidades encontradas na entrada para o ensino superior. Para tanto, nos valem dos conceitos de desilusão e obstáculo epistemológico, evocados por Gaston Bachelard, assim como, os fatores de risco e de proteção presentes nos diversos processos de aprendizagem vividos pelo protagonista ao longo do livro. Por último procuramos estabelecer pontos de convergência do percurso de Marcus Messner com as demandas e condutas exigidas do pesquisador-estudante em seu processo de aprendizagem e produção de conhecimento científico⁵.

INDIGNAÇÃO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CIENTÍFICO

5 Foram utilizados textos trabalhados na disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, ministrada pelas professoras Dra. Verônica Müller, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori e Dra. Geiva Carolina Calsa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM).

Indignação nos faz refletir sobre a construção de conhecimentos científicos na medida em que seus personagens também vivenciam medos, angústias, fugas, fantasias, ansiedade em suas interações com o meio, seja este meio o outro, sejam situações. Percebemos a presença do medo do novo na fala do pai que se preocupa com o envolvimento de Marcus em situações inadequadas em sua nova condição de estudante universitário: Você é um rapaz com futuro magnífico à sua frente, como posso saber se não está se metendo em lugares onde pode acabar sendo morto?⁶(p. 12). Na visão do pai o novo ambiente que está sendo enfrentado pelo filho é carregado de riscos aos quais talvez não tenha certeza de que possa enfrentá-los de forma a proteger-se e salvaguardar-se. Ao encontro da posição do pai encontramos em Veiga-Neto (2002, p. 30) um alerta de que “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. O problema não está constituído em si mesmo, os indivíduos é que, a partir de suas crenças, preocupações e singularidades lançam um olhar medroso sobre ele que passa a ameaçá-lo.

Contudo, como lembra Weiss (2010), certo quantum de medo é essencial para a sobrevivência e persistência na busca de soluções para as dificuldades enfrentadas. Em *Indignação*, como seu pai, Marcus manifesta medo e apreensão diante do ingresso na faculdade, como ilustra o trecho a seguir: Estava ansioso para me tornar adulto, em adulto educado, maduro e independente (p. 22). Todavia, a ultrapassagem de um “nível ótimo de ansiedade” para o indivíduo pode vir a se constituir um fator de risco para sua aprendizagem. Este parece ser o caso de Marcus que começa sua vivência universitária com a negativa de participar de alguns ambientes como os grêmios estudantis “Acho que não vou entrar para nenhuma fraternidade” (p. 36). Nega-se a participar tanto da fraternidade de alunos judeus como nas de não-judeus. Em ambos os casos justifica-se por não querer participar da estigmatização dos judeus separados em um gueto – fraternidade judaica – ou sofrer discriminação junto aos não-judeus. Seu medo antecipado do antissemitismo de seus colegas e sua negação em confraternizar com eles acaba por provocar o oposto do que queria: provoca a curiosidade e a hostilidade dos colegas.

Do mesmo modo, a sua convivência com um colega de quarto no dormitório da escola acaba se tornando um fator de risco bastante acentuado uma vez que desiste de conviver com três colegas em seguida um do outro. Sua troca de quarto tantas vezes em tão pouco tempo é justificada por ele a cada vez com motivos diferentes. A primeira troca de dormitório aconteceu em virtude das várias discussões sobre o barulho que Flusser fazia e que atrapalhava Marcus em suas noites de sono e para estudar. De acordo com Marcus, Flusser falava e escutava música alta e “desprezava tudo o que eu dizia e zombava de mim sem pena” (ROTH, 2009, p. 25). Posteriormente Marcus, mudou-se para o quarto de Elwyn, mas durante a convivência com o novo companheiro, desejou novamente a troca de dormitório, devido os silêncios e a falta de diálogos com Elwyn:

Querida arrumar as malas e sair do quarto [...] sem precisar ver Elwyn e lhe explicar por que estava indo embora. Querida desaparecer e não ter que suportar mais

⁶ A partir deste ponto do texto as citações das falas dos personagens se referem sempre à obra *Indignação* de Philip Roth, editora Companhia das Letras (2009).

aqueles seus silêncios. Não suportava seu silêncio e não suportava as poucas coisas que dizia de má vontade – isso quando se dignava a palavra (p. 60)

No último quarto que Marcus mudou não havia nenhum acadêmico, pois segundo o reitor da universidade era o quarto menos desejável do campus e ninguém o queria. As mudanças chamam a atenção do diretor que o chama para explicar-se, como mostra o excerto abaixo:

[...] Qual o problema com suas acomodações Marcus?

No primeiro quarto que me deram – sim, lá vinham as palavras que havia escrito e memorizado – um de meus três companheiros ficava sempre ouvindo o toca discos depois que eu ia para a cama e não me deixava dormir direito. E preciso dormir para fazer meus trabalhos. A situação era insuportável. Eu havia decidido por insuportável no último minuto, em vez de inaceitável, o adjetivo que escolherei a noite anterior.

Mas você não podia ter sentado e estabelecido uma hora para ele ouvir o toca-discos que conviesse aos dois? Caudwell perguntou. Precisava se mudar? Não havia outra escolha?

Não, eu precisava me mudar.

Nenhuma maneira de chegar a um entendimento?

Não com ele, doutor Caudwell. [...] (p. 70-71)

As falas de Marcus sugerem que nesta situação não pôde desenvolver fatores de proteção à adversidade que estava vivendo por meio de outra estratégia além de mudar de quarto sem aviso aos colegas e sem autorização dos superiores. Dessa maneira acabou por provocar outra situação adversa para si: a insatisfação do diretor com seu comportamento de mudança de quarto que lhe pareceu abrupta e hostil. No desenrolar dos fatos essa interpretação do diretor sobre Marcus passa a se constituir um fator de altíssimo risco para a sua permanência na instituição e para a manutenção de sua própria vida.

Podemos aventar outras estratégias de resolução para o seu impasse antes de empreender a fuga do dormitório como o pedir orientação e ajuda do diretor para resolver suas diferenças com os colegas de dormitório. De fato, o diretor oferece várias alternativas para a resolução de seus problemas, mas Marcus rejeita igualmente a todas dando a entender que não aceita desiludir-se com suas certezas já naturalizadas e cristalizadas. Age como se, de antemão, tivesse certeza das repostas e condutas dos colegas. A estereotipia e a discriminação da qual tinha medo ser alvo passa a exercer, aparentemente sem se dar conta, em relação aos colegas e às situações enfrentadas.

As ações de Marcus nessas situações nos levam a considerar que não se vale ou não desenvolveu fatores protetivos capazes de resolver as adversidades com menos sofrimento para si e menos hostilidade por parte dos colegas e do diretor. Em outras palavras, parece não ter sido capaz de fazer uso ou desenvolver recursos intelectuais e afetivos que lhe permitissem organizar outras tantas estratégias, mais satisfatórias para enfrentar as ocorrências adversas. Na teoria piagetiana é encontrado o conceito de centração que nos ajuda a

compreender em parte a dificuldade em mostrar-se resiliente nas situações relatadas.

Centrar-se significa dificuldade em “sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros” (PIAGET, 2010, p. 27). No caso de Marcus significa um recurso cognitivo que lhe favoreceria ouvir os colegas e coordenar seus pontos de vista com os desses indicando um movimento importante para a elaboração e experimentação de diferentes estratégias para resolver as adversidades. Ao contrário, como o constatado na narrativa a fixação de Marcus em suas certezas levaram-no aos impasses sem solução e um final trágico.

Essa fixação fica evidente em vários trechos do diálogo com o diretor em que Marcus reflete ao mesmo tempo sobre sua “capacidade de martelar até o fim em meus argumentos – e foi o que eu fiz naquela hora”. Ou seja, insistir e não abrir de suas certezas absolutas. Neste caso, opção religiosa inquestionável e fechada a qualquer discussão e abertura ao ponto de vista do outro.

Então o que lhe dá amparo espiritual? A quem você pede quando precisa rezar?
Não preciso. Não acredito em Deus e não acredito em preces. Como debater no ginásio, fiquei conhecido pela capacidade de martelar até o fim em meus argumentos – e foi o que eu fiz naquela hora. Sou amparado pelo o que é real e não pelo o que é imaginário. A oração, para mim, é algo absurdo (p. 74).

Esse funcionamento manifesta-se em vários outros momentos da entrevista do diretor com Marcus quando em determinado momento decide ir embora interrompendo a discussão nhoque é severamente criticado pelo primeiro. O pensamento centrado e a fuga de Marcus sugerem o não desenvolvimento do processo de resiliência ao lidar com a situação considerada uma ameaça.

Quer dizer que você e Bertrand Russell não toleram a religião organizada, disse ele, ou o clero ou até mesmo a crença na divindade, tanto quanto você, Marcus Messner, não tolera seus companheiros de quarto – e, segundo posso entender, também não tolera um pai amoroso e trabalhador cuja preocupação pelo bem-estar do filho é de suma importância para ele. O ônus financeiro que ele suporta para que você frequente uma universidade longe de casa não é insignificante, disso eu tenho certeza. Não é verdade?

[...]

Doutor Caudwell, peço respeitosamente sua permissão para me levantar e sair da sua sala agora [...]

É claro que pode ir. É assim que lida com todas as suas dificuldades, Marcus, você vai embora, Nunca de deu conta disso? (p. 81-85)

Em outra situação ao conversar com Marcus, a mãe lhe avisa que não está sabendo lidar com seus sentimentos em relação a tudo de novo e diferente que está enfrentando em sua vida. De acordo com a senhora Messner, Marcus parece estar sendo levado por um “roldão” de sentimentos, estes que podem repercutir em problemas para a sua vida. Sua mãe parece estar se referindo a dificuldade de Marcus de se valer dos recursos protetivos de que dispõem – cognitivos e afetivos – ou de desenvolvê-los frente ao problema que enfrenta. Como decorrência de se manter a mercê do livre jogo de seus sentimentos pode agir de

maneira inadequada para a situação adversa vivenciada.

Em outra situação ao conversar com Marcus, a mãe lhe avisa que não está sabendo lidar com seus sentimentos em relação a tudo de novo e diferente que está enfrentando em sua vida. De acordo com a senhora Messner, Marcus parece estar sendo levado por um “roldão” de sentimentos, estes que podem repercutir em problemas para a sua vida. Sua mãe parece estar se referindo a dificuldade de Marcus de se valer dos recursos protetivos de que dispõem – cognitivos e afetivos – ou de desenvolvê-los frente ao problema que enfrenta. Como decorrência de se manter a mercê do livre jogo de seus sentimentos pode agir de maneira inadequada para a situação adversa vivenciada.

Como indicado no início desse artigo, consideramos que as situações enfrentadas por Marcus na obra de Phillip Roth podem ser encontradas em vários momentos da produção científica. Do mesmo modo que Marcus são vários os medos que o pesquisador-estudante enfrenta neste processo. Medos relativos ao problema de pesquisa – serei capaz de elaborá-lo? Trata-se de um problema relevante?; ao desenvolvimento da pesquisa – a metodologia está adequada ao problema e objetivo? É compatível com a perspectiva teórica adotada?; sobre a fundamentação teórica – envolve autores compatíveis entre si? É consistente e coerente com os outros elementos da pesquisa?

Como ocorre com Marcus os medos podem funcionar como um estímulo ao trabalho ou como uma adversidade não contornada pelo estudante. No segundo caso, configura-se como um fator de risco importante uma vez que alimenta os obstáculos epistemológicos e impede o desenvolvimento da resiliência do pesquisador-estudante.

Discutindo a produção dos estudantes de pós-graduação de nosso na atualidade Gatti (2001, p. 46) afirma que a fixidez de ideias, opiniões e conceitos por parte dos pesquisadores está relacionada a uma posição científica acrítica que impede a interrogação e a reflexão sobre suas certezas. Diferentemente de uma posição científica esta postura situa-se mais próxima das crenças. De acordo com ela, “não apenas em bancas de teses e dissertações, mas em outras discussões acadêmicas entre pesquisadores da educação, que estes parecem evitar a crítica, a discordância, como se isso fosse uma forma de destruir o conhecimento produzido e não uma forma de construí-lo”.

Em direção próxima, Alves-Mazzotti (2001, p. 46) destaca a importância da dúvida na produção científica lembrando que as áreas do saber que mais progredem “[...] são aquelas que mais se expõem e que mais naturalmente aceitam a crítica mútua como prática essencial ao processo de produção de conhecimentos confiáveis” Muitos pesquisadores para não reconhecer lacunas e limites de seu trabalho tendem a fugir, recusando as críticas.

Em ambos os casos o que parece estar em jogo é a capacidade de desilusão do pesquisador-estudante com seu pensamento, suas opiniões, seus conhecimentos e sua produção. Significa a condição de colocar em dúvida as suas certezas de modo a não transformá-las em crenças e, portanto, ideias naturalizadas, absolutizadas e cristalizadas. Significa desenvolver fatores protetivos para lidar com o novo muitas vezes compreendido como uma ameaça aos saberes já estabelecidos e dominados pelo pesquisador. Essa condição é muito co-

num nas situações de naturalização e cristalização de teorias e metodologias que se tornam mais do que sistemas de saber científica em religiões cultivadas incluindo seus sacerdotes e rituais. Ao encontro dessas discussões, recorremos a Morin (2007) que aborda a ciência como não dogmática e provisória. Para o autor “a teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema”. Reiterando esses escritos, Sagan (1996) afirma que a ciência detém de conhecimento crítico que possibilita a criação de novas hipóteses e superação de barreiras que consolidam-se como verdades absolutas. Para reforçar esses pontos de vista retomamos Costa (2007) quando afirma que:

[...] achados e perdidos são parciais e provisórios. Não tem a pretensão de contar a verdade total e definitiva. A cartografia total de uma ideia ou problema vem se mostrando impossível. Parece que não existe a possibilidade de mapear todas as alternativas de configuração de um campo. As constantes reformulações de teorias consagradas não estão a indicar que isto se verifica mesmo nas áreas de pesquisa em que o controle experimental é mais rígido e meticuloso. Assim, como a contingência parece ser nosso limite, abdicar a pretensão de totalidade também significa admitir e aceitar a provisoriedade do conhecimento.

A partir das discussões de Morin (2007), Sagan (1996) e Costa (2007) observamos que a pesquisa é um processo e que pode sofrer reformulações e contestações no decorrer da trajetória científica o que exige uma quantidade cada vez maior de resiliência frente às situações-problema. Concluímos então que os obstáculos epistemológicos do pesquisador além de constituírem-se como fator de risco para si, coloca obstáculos na produção do conhecimento, pois impede pode impedir sua expansão. A desilusão se faz necessária para o pesquisador poder avançar em seu percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Markie, acho que ele está ficando louco. Não sei que outro nome dar àquilo. Lembra como ele falou no telefone sobre a cirurgia? É assim que ele está agora com a relação a tudo. Seu pai, que enfrentava qualquer dificuldade na família, que sobreviveu a todos os problemas na loja, que era simpático com os piores fregueses – mesmo depois que fomos roubados –naquela vez em que os ladrões o trancaram na geladeira para esvaziar a caixa, você lembra o que ele disse ‘O dinheiro a gente recupera. Graças a Deus não aconteceu nada conosco. O homem que era capaz de dizer isso, e acreditar nisso, agora vive às voltas com um milhão de preocupações. O homem que, quando Abe foi morto na guerra, amparou tio Shecky e tia Gertie, que até hoje mantém a família unida a família Messner, com todas suas angústias e tragédias (p. 109-110).

Os dizeres da mãe, citados acima e retirados da obra de Philip Roth, reforçam os achados de que a resiliência constitui-se um estado e não a natureza dos indivíduos, neste caso o pai de Marcus Messner. Como observamos no diálogo o pai que no passado demonstrara resiliência em várias situações adversas, com a saída do filho de casa não consegue mais lidar com essas novas dificuldades da vida de sua família.

Como afirmado anteriormente, consideramos que as vivências dos personagens dessa obra de Philip Roth pode ser compreendida como uma metáfora da resiliência necessária ao processo de fazer pesquisa. Ou seja, o aprender a lidar com as desilusões advindas da ampliação de seu não-saber, que invariavelmente acompanha as novas conquistas, e o construir recursos internos e externos que o protejam dessas situações de frustração.

Concluimos a condição de desiludir-se, descrita por Bachelard (1976), pode ser entendida como um fator de proteção para o pesquisador na medida em que exige reconhecer que o conhecimento científico construído deve ser sempre provisório se não baseado em crenças e/ou ideologias. Nesse sentido, o obstáculo epistemológico pode ser interpretado como um fator de risco para o pesquisador, pois, ao resistir à aprendizagem de um novo conhecimento implica acomodar-se ao conhecido, cristalizar ideias pré-estabelecidas e impor barreiras ao processo de ampliação dos conhecimentos científicos para si e para os outros.

Lembramos de Costa (2007, p. 147-149) quando afirma que as dúvidas e as suspeitas do pesquisador merecem sempre ser um objeto de atenção, não devendo ser descartadas “[...] sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar”. Concordamos com a autora quando sugere “não cristalize seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se”. O contrário disso, implica um não-fazer ciência, implica resguardar-se em um universo seguro de problemas resolvidas e respostas já sabidas. Em suma, significa aceitar um convite para o anacronismo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 11-33.

CARVALHO, L.R.R. **Oficinas com o jogo Set na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2013.

COSTA, M.V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 139-153.

GATTI, B.A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: conflitos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez.2005.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista EduFoco**, 2010, p. 1-18. Disponível em: <http://www.ufff.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2014.

GEWIN, V. (2012) Under a cloud: Depression is rife among graduate students and postdocs. Universities are working to get them the help they need. **Nature**, 490, 299-301.

LOPES, A. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. In: _____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 27-73

LOPES, R.G. **A noção de obstáculo epistemológico**. Núcleo Sephora de pesquisa. 2010. Disponível em: http://www.isepol.com/obstaculo_epistemo.html. Acesso em 17 de julho de 2014.

MORIN, E. Teoria e método. In: _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007, p. 335-344.

_____. Os olímpianos. In: _____. **Cultura de massa no século XX**. 1º v. Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 99-103.

MENDEL, S.M.; GODINHO, L.B.R. Resiliência: aspectos psicopedagógicos e psicológicos. **Psic.da Ed.**, São Paulo, v.1, n. 28, p. 7-21, jan./jun.2009.

MIRA, M.H.N. A evolução dos possíveis e dos necessários: sua influência nos processos criativos. **Revista Brasileira de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 3-17, jan./mar.1987.

OLIVEIRA, F. N.; MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 13-68.

REBEIRO, G. B. F. **Fatores protetivos e o jogo de regras Rammikub**: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ROTH, P. **Indignação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 171 p.

SAGAN, Carl. A coisa mais preciosa. In: _____. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 17-37.

_____. Ciência e esperança. In: _____. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 38-53

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-38.

WEISS, M.L.L. A avaliação e a instituição escolar. In: BOSSA, Nadia Aparecida; OLIVEIRA, Vera Barros de (Orgs.) **Avaliação psicopedagógica de criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 166-173.

