

QUANDO PERGUNTAR INQUIETA: BANCO DE PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Suzana Feldens Schwertner¹

Resumo: Perguntar-se sobre as perguntas. Como elaborar perguntas? Como aprender por meio delas? Eis o mote deste escrito, que parte de uma experiência pedagógica realizada na disciplina de Psicologia e Instituições Escolares I do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIVATES, entre 2014 e 2015. Partindo do pressuposto de que criar perguntas é necessário e fundamental na construção do conhecimento, foi proposta uma estratégia de ensino que envolvesse os próprios estudantes na produção de perguntas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Os objetivos principais dessa prática consistiram em auxiliar os estudantes na elaboração de perguntas, em discutir coletivamente o processo de estudo de um texto, seus aspectos principais e temas relevantes, além de contribuir para a possibilidade de o estudante reinventar seu conhecimento. O professor, em meio a esta produção, atua como provocador. Apesar de resistência inicial, demonstrando a dificuldade de se colocar no lugar de questionadores, os estudantes passaram a participar com mais intensidade das aulas, envolvendo-se ativamente nos debates, auxiliando com olhar crítico na sugestão e na modificação das perguntas elaboradas pelos colegas. A experiência apresentou desafios na tarefa de produção de conhecimento coletivo e colaborativo, que envolve os estudantes em sua curiosidade e protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Processos de ensino e de aprendizagem. Estudantes. Estratégias de ensino. Perguntas.

WHEN ASKING QUESTIONS DISTURBS: BANK OF QUESTIONS AS A TEACHING STRATEGY

Abstract: Asking about questions. How can one make questions? How can one learn by making questions? This is the motto of this paper, which has departed from a pedagogical research carried out in the discipline of Psychology and School Institutions I, in the Psychology course at Univates University Center, along 2014 and 2015. From the assumption that making questions is something necessary and fundamental in the construction of knowledge, a teaching strategy involving the students themselves in the production of questions related to the discipline content was proposed. The main objectives of this practice were to help students make questions, to collectively discuss the

1 Psicóloga. Docente do Mestrado em Ensino da Univates. Docente do curso de Psicologia da Univates.

process of studying a text, its main aspects and relevant topics, and to contribute to the possibility of students reinventing their knowledge. Amidst this production, the professor acts as a challenger. In spite of an initial resistance showing the difficulty of putting themselves in the place of questioners, the students started participating more intensively in the classes, becoming actively involved in the debates and critically contributing with suggestions and changes to the questions made by their classmates. The experience posed challenges in the task of production of collective, collaborative knowledge involving students in the teaching and learning process through their curiosity and protagonism.

Keywords: Teaching and learning processes. Students. Teaching strategies. Questions.

Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina (GAARDER, 1997, p. 27).

Inclinar-se para as perguntas, reverenciá-las, abrir espaço para o questionamento, colocar em prática o ato de perguntar. Eis algumas intenções que o relato de prática aqui apresentado propõe. O presente escrito tem como ponto de partida uma experiência realizada em sala de aula durante os semestres A de 2014 e de 2015 na disciplina de Psicologia e Instituições Escolares I do curso de Psicologia da Univates².

Na época, a docente esteve envolvida em um curso de formação de tutores promovido pelo Centro Universitário UNIVATES, destinado a docentes e profissionais da área da saúde, por meio de pressupostos das metodologias ativas. O curso inquietou e provocou debates e discussões interprofissionais, produzindo questionamentos e escritos que acompanharam aquele momento (DHEIN; SCHWERTNER, 2015). Mais especificamente, apontou a importância de repensar e reavaliar a docência no Ensino Superior, estruturando diferentes estratégias que possam “ativar” os acadêmicos da Instituição. Nas palavras de Videla (2010, p. 187), a universidade também tem o dever de “[...] despertar a curiosidade do estudante e ajudá-lo a estruturar habilidades para o estudo permanente e significativo ao longo de sua vida”.

Tendo ministrado as disciplinas de Psicologia e Instituições Escolares I e II desde 2011 na mesma instituição de ensino, havia a preocupação e a necessidade de a professora envolver os estudantes na primeira parte da disciplina (I), essencialmente teórica, por meio das discussões de muitos textos e temáticas pertinentes ao estudo, que abordam especificamente a história, a participação e o envolvimento dos psicólogos no espaço escolar. A segunda parte da disciplina (II) constitui-se de atividades de intervenção em instituições escolares, o que mobiliza grande parte dos acadêmicos na busca de estudo mais autônomo. Contudo, as

2 Uma versão inicial deste artigo foi apresentada no V Seminário Institucional do PIBID/Univates e no III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica, realizados entre 11 e 13 de junho de 2015, na Univates.

discussões teóricas da disciplina I ainda careciam de uma estratégia que incentivasse uma postura mais curiosa e protagonista na produção do conhecimento.

O trabalho aqui relatado teve como elemento principal a elaboração de perguntas pelos estudantes, questionamentos esses que versavam sobre os conteúdos da disciplina, como a história da psicologia escolar e educacional no Brasil, suas demandas e desafios; a interação entre os diferentes atores que compõem o espaço escolar; a relação professor-aluno, o sofrimento psíquico nas instituições educacionais, a inclusão/exclusão na escola, entre tantos outros. Enfim, uma proposta que envolvesse os próprios estudantes na produção de perguntas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Essa estratégia pauta-se pela importância do ato de perguntar e de envolver os estudantes mais ativamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

A atividade teve como objetivos auxiliar os estudantes na elaboração de perguntas e discutir coletivamente o processo de estudo de um texto, seus aspectos principais e temas relevantes. Igualmente, buscou apresentar diferentes ferramentas educacionais em um ambiente virtual de aprendizagem e contribuir para a possibilidade de o estudante reinventar seu conhecimento, atuando ativamente na sua produção. Na sequência, apresenta-se a discussão teórica que envolveu essa atividade, seguida do relato de experiência realizado no primeiro semestre dos anos de 2014 e de 2015. Ao final, discute-se sobre as possibilidades construídas, assim como as resistências e os desafios propostos por uma estratégia de ensino que questiona.

Perguntas que apontam diferentes formas de aprender

‘Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela [...] Quando você se inclina, você dá passagem’, continuou Mika. ‘E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta’. ‘Por que não?’ ‘A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente’ (GAARDER, 1997, p. 27-28).

A experiência realizada com os acadêmicos do curso de Psicologia teve como fomentador o curso inicialmente citado (Curso de Aperfeiçoamento em Formação Tutorial para Profissionais de Nível Superior – Aperfeiçoamento para Docência), realizado entre fevereiro e agosto de 2014, na Univates, com carga horária de 200 horas. Naquele momento, autores como Lev Vygotsky, John Dewey e Paulo Freire foram estudados, com o propósito de realizar revisão teórica sobre os principais estudiosos que propuseram discussões que, posteriormente, construíram a base à proposta das metodologias ativas. Analisou-se Dewey, especialmente, quando propôs partir da experiência dos estudantes para a resolução de problemas, trazendo a ideia de “pequeno cientista” na sala de aula: verbos como praticar, investigar e verificar fariam parte do ato de estudar. Nas palavras de Ghiraldelli e Castro (2014, p. 11), “Querida uma escola centrada na atividade dos estudantes e a partir

daí elaborada segundo processos que seriam tirados da própria prática investigativa dos cientistas”.

Paulo Freire (1986), por sua vez, destacava a importância de um educador que se preocupasse com aquilo que era da ordem do vivido do estudante, que o coloca em relação por meio do diálogo. Na série Diálogos sobre Educação, com Sérgio Guimarães, Freire conta que em sua escola primária teve uma professora que fazia um exercício de formar sentenças, em que ela solicitava que se expressasse oralmente, dizendo algumas palavras, destacando “a necessidade do exercício da expressividade oral da criança” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 32). Na sequência, a professora solicitava que o estudante escrevesse duas ou três palavras dentre as verbalizadas. A professora realizava a leitura das palavras, em conjunto com o estudante, e solicitava, então, que este contasse algo com aquelas palavras. Se houvesse alguma dificuldade, Freire ressaltava que os erros eram avaliados “sobre a prática e na prática. Não eram abstrações” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 32). Uma professora que se fazia presente e atenta, solicitando e sugerindo novas atividades e que igualmente se envolvia, tanto com o estudante quanto com a proposta e a estratégia utilizada: eis uma possibilidade de diálogo enriquecedora, uma proposta de ensino e de aprendizagem significativa para ambos.

Trata-se de outro elemento apontado por Freire, a educação dialógica, que parte da premissa de uma pedagogia relacional (BECKER, 1993) proposta em meio à capacidade e abertura ao diálogo – este que é, sempre, inesperado, imprevisível e surpreendente. A preparação para o diálogo não é possível, conforme Freire; o que se pode prever, nesse sentido, diz respeito ao conteúdo daquele tema: “O que eu posso é prever como eu me comporto diante daquele tema em função da tua curiosidade” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 161). Ainda mais do que comunicar, falar, trazer perguntas e questionar, o professor precisa aprender a escutar.

Anastasiou e Alves (2012), por sua vez, questionam-se sobre estratégias de ensino que suscitem a curiosidade e a intensidade do aprender no estudante universitário. Elas se perguntam sobre os inúmeros desafios com os quais os professores se deparam ao buscar ensinar em um momento tão dinâmico como o que vivemos, propondo construções sobre o fazer pedagógico. Para buscar novas alternativas às “estratégias de ensinagem”, como as autoras definem, “[...] a saída tem sido a criação coletiva de momentos de experimentação, vivência e reflexão sistemática, com relatos de experiência socializados pelos colegas, em que dificuldades são objeto de estudo, visando à superação dos entraves” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 79).

Giana Lepre Perim (2007), em sua tese de doutorado, que teve como propósito analisar o processo de avaliação do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina e o desempenho dos estudantes, destacando o currículo integrado e o uso das metodologias ativas como parte constituinte desse curso, aponta para a necessidade da centralidade do estudante no processo de aprender. Para a autora, nessa perspectiva, “[...] ganha importância o desenvolvimento de competências,

o aprender a aprender, o ensino centrado no estudante e não mais no professor como mero transmissor de conhecimentos. A compreensão da realidade a partir da teoria, que por sua vez leva a uma prática reflexiva” (p. 38).

Partindo desses pressupostos teóricos, o papel do professor, para além de um mediador, é entendido como o de um provocador e desafiador: não apenas se coloca nesse espaço de ensino e aprendizagem com o estudante, como o provoca, o instiga, o desestabiliza a sair de um lugar tradicional de “respondente” para o terreno de produção e elaboração de perguntas. Para tanto, é necessário perceber que o professor precisa ser também desafiado no seu papel docente, repensando e ativando outras funções em meio ao ensino.

Como nos perguntávamos em 2015, na atribuição de “professoras provocadas”, vale a pena retomar alguns questionamentos com o objetivo de apresentar a estratégia deste relato: “E o que é capaz de potencializar a curiosidade dos estudantes? Por que não partir de suas perguntas, semeá-las, cultivá-las, para construir, com elas, um canteiro de ensino e aprendizagem?” (DHEIN; SCHWERTNER, 2015). Por que não colocar no centro, com os acadêmicos, suas perguntas?

Uma estratégia de ensino que questiona

Figura 1 – Armandinho e suas perguntas



Fonte: <<http://sociologiaemteste.blogspot.com.br/?view=classic>>.

Armandinho, o personagem de cabelo azulado criado pelo ilustrador catarinense Alexandre Beck em 2009, tem exibido e explorado as contradições

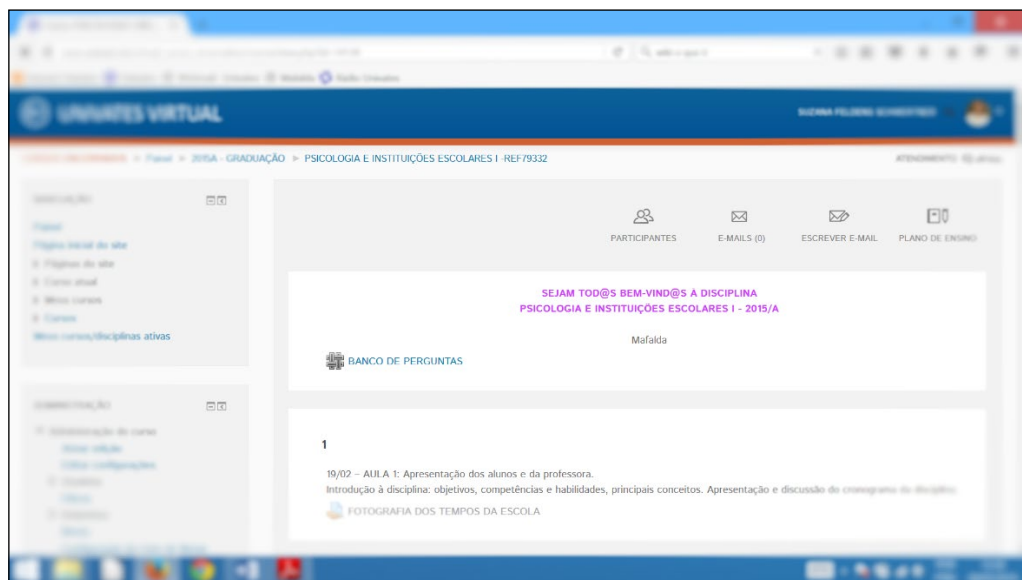
entre o mundo adulto e o mundo infantil, especialmente aquele que se articula por meio do espaço da escola. Carismático, inteligente, perspicaz e surpreendente, Armandinho aparece em muitas das ilustrações desafiando os adultos (que sempre aparecem representados por sapatos e pernas, mantendo o ângulo de visão a partir da altura da criança) com suas perguntas desconcertantes. Na charge apresentada (FIGURA 1), Armandinho se pergunta sobre a possibilidade de a escola ensinar, para além de aprendizagem das respostas – aquela mais tradicional –, o exercício de “aprender a fazer perguntas”. Armandinho foi a inspiração para a estratégia utilizada na disciplina de Psicologia e Instituições Escolares I, juntamente com Mika, o personagem de Gaarder, que enfatizava: “Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente” (GAARDER, 1997, p. 28).

A atividade “Banco de Perguntas”, assim intitulada, foi apresentada aos estudantes no primeiro dia de aula e recebida com empolgação: tratava-se de uma atividade diferente e que foi articulada com todas as aulas do semestre que envolviam, necessariamente, a leitura de textos (capítulos de livros e/ou artigos científicos). Cada estudante ficou responsável pela leitura e estudo de um texto e, conseqüentemente, pela elaboração de uma pergunta a partir do texto lido. As perguntas poderiam abordar qualquer tópico do escrito estudado e poderiam ser elaboradas de diversas maneiras: no formato de questão objetiva ou descritiva, de múltipla escolha, com afirmações e associações, ou qualquer outro modelo. Entre 2014 e 2015, participaram da atividade 63 estudantes (29 no primeiro ano e 34 no segundo).

O Banco de Perguntas foi criado no formato Wiki³, que proporciona a construção de textos colaborativos: a cada semana, dois ou três estudantes postavam as perguntas até o dia anterior à aula, para que pudessem ser acessadas por todos os colegas no momento de início do encontro. Nesse programa colaborativo de texto, todos podem editar o documento, mas somente é possível acessar um redator de cada vez – enquanto um estudante está editando, outro não pode atualizar ou mesmo realizar qualquer escrito. A ferramenta constituiu-se, então, como um repositório das perguntas elaboradas e editadas pelos estudantes, a cada semana, conforme a temática e as discussões eram realizadas em sala de aula. Para mais facilidade no acesso, a Wiki foi criada no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina, no primeiro tópico visualizado, conforme verifica-se na Figura 2.

3 Trata-se de um *website* de fácil acesso e utilização, que permite a produção de textos colaborativos, proporcionado por edições constantes. Mais informações em: <https://pt.wikiversity.org/wiki/Ajuda:O_que_%C3%A9_uma_Wiki%3F>.

Figura 2 – Página de abertura de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)



Fonte: da autora.

O início de cada aula foi marcado pelo acesso *online* da Wiki Banco de Perguntas, via *datashow* – para que todos os estudantes pudessem visualizá-la em sala de aula, ainda que não estivessem com seus computadores pessoais. Neste momento, localizava-se a pergunta do dia, lendo em conjunto e estudando seu formato, sua elaboração e sua compreensão por parte dos colegas. Na sequência, todos os estudantes poderiam opinar e destacar sugestões e revisões, que eram discutidas coletivamente e, no caso de edições, o estudante teria uma semana para modificar sua questão postada no Banco de Perguntas.

A resistência inicial, após transcorridas algumas semanas de aula, se apresentou na dificuldade em formular perguntas. Questões dirigidas à docente da disciplina, como: “Por onde começamos?”, “Qual parte do texto é mais importante e merece ser alvo das perguntas?”, “Pode ser só de sim ou não?” ou “E se eu não souber responder?”, foram remetidas de volta ao grupo. E, assim, foram construídas as combinações e as normas de funcionamento do Banco de Perguntas, assim como as diversas possibilidades de estudo dos textos indicados. Chamava-se atenção dos estudantes sobre a importância de organizar uma pergunta que não se pautasse por uma resposta afirmativa ou negativa: seria necessário introduzir um questionamento mais amplo e complexo, que exigisse do respondente uma discussão em profundidade, e que as perguntas pudessem ter como objetivo aqueles mesmos propostos pela disciplina: o de conhecer as especificidades do trabalho do psicólogo escolar na atualidade e as orientações teóricas que subsidiam e constroem suas práticas.

Apresenta-se a seguir um exemplo de elaboração de pergunta e seu desdobramento. Uma estudante formulou inicialmente a seguinte questão: “Você concorda com as definições apresentadas pela autora Mitsuko Antunes (2008), ao defender que a psicologia educacional se refere a uma área de conhecimento e a psicologia escolar, a um campo de prática profissional?”. Após discutir com os estudantes essa pergunta, um colega lembrou que havíamos combinado em aula sobre não utilizar perguntas cujas respostas poderiam remeter a uma simples afirmação ou negação. Assim, outro colega sugeriu que fosse adicionado, ao final, a seguinte solicitação: “Justifique sua resposta”. Dessa maneira, o respondente acrescentaria uma resposta mais elaborada e que pudesse apresentar seus comentários e entendimentos acerca do tema estudado. A turma seguiu exercitando suas respostas após a provocação da colega, discutindo suas justificativas. A estudante editou, na semana seguinte, sua questão no Wiki do Banco de Perguntas.

Vale destacar que a professora da disciplina também participava eventualmente do Banco de Perguntas, apresentando suas questões ao grupo e discutindo com os estudantes as modificações necessárias nas suas perguntas para a compreensão de todos. Em uma dessas questões, a professora formulou o seguinte desafio: “Segundo Raquel Guzzo (2008), quais são as problemáticas sociais que atravessam a escola?”. A turma avaliou a pergunta e uma estudante levantou o seguinte apontamento: “Da maneira como colocaste, parece que as problemáticas produzem consequências apenas na escola... sugiro que adicione uma ideia de que elas atravessam também a escola”. Coletivamente, procurou-se a melhor palavra para adicionar na pergunta e, ao final, reescreveu-se a questão: “Segundo Raquel Guzzo (2008), quais são as problemáticas sociais que igualmente atravessam a escola?”.

No ano de 2014, a atividade foi realizada sem qualquer articulação com a atribuição de conceitos na disciplina, a não ser pela prova final, que foi organizada a partir das questões postadas no Banco de Perguntas. Naquele momento, havia cerca de 20 perguntas atreladas ao Banco. No ano de 2015 – e por sugestão dos próprios acadêmicos –, a organização, a elaboração e a edição das perguntas foram selecionadas como quesito de avaliação, o que aumentou a postagem das questões, chegando a mais de 40 perguntas no final do semestre.

Interessante perceber que a maioria das perguntas foi realizada de forma direta e tomando como ponto de partida um determinado conteúdo do texto – sem elaboração de, por exemplo, questões de múltipla escolha (bem mais complexas de organizar, conforme os estudantes). Raras foram aquelas que envolveram afirmações ou associações ou qualquer outro formato. Estariam os estudantes também apresentando a limitação dos próprios professores na sua forma tradicional de elaborar as perguntas? A necessidade de contextualização da pergunta também se mostrou importante: durante o percurso, muitos se deram conta de que no final do semestre (julho), as perguntas retomariam conteúdos estudados no início (fevereiro) e que, portanto, uma contextualização auxiliaria na retomada dos conteúdos, para seu estudo e organização das respostas.

Apresentam-se dois exemplos da necessidade dessa contextualização. Uma estudante elaborou e apresentou aos colegas na aula 9 esta pergunta: “A autora nos traz algumas reflexões referentes à instituição escolar sob a perspectiva da psicologia institucional. A partir dessa perspectiva, quais os principais desafios para o psicólogo segundo a autora? E quais as possíveis soluções que a autora traz?”. Os estudantes prontamente apontaram a ausência do nome da autora do artigo e a alusão ao título do texto estudado. Chamaram a atenção, também, para a repetição do verbo “trazer”, que deveria ser repensado na escrita. Após edição, a pergunta foi assim reapresentada: “No texto *O Psicólogo e a escola: algumas contribuições à luz da Psicologia Institucional*, de Luciana Albanese Valore (2003), a autora indica algumas reflexões referentes à instituição escolar sob a perspectiva da psicologia institucional. A partir dessa perspectiva, quais os principais desafios para o psicólogo, segundo a autora? E quais as possíveis soluções que a autora apresenta?”.

Outro exemplo da importância de detalhar a pergunta e introduzir nela algumas informações relevantes envolve a próxima questão, elaborada na aula 14: “Abenham discute a diferença entre integração e inclusão. Qual seria essa diferença?”. Os colegas, nesse momento de quase finalização do semestre e tendo exercitado a elaboração de questões por tempo significativo, prontamente questionaram: “Não seria importante acrescentar de que texto estás falando? E qual foi o ano da publicação?”. Outra estudante da turma ainda acrescentou: “E se utilizasses o nome completo da autora, isso não poderia auxiliar na hora de interpretar a pergunta?”. Após as modificações sugeridas e a edição no Wiki, em uma semana a nova pergunta se apresentava: “No texto *Os caminhos da inclusão: breve histórico*, da autora Evanir Abenham (2005), discute-se a diferença entre integração e inclusão. Qual seria essa diferença?”.

Na última aula antes da avaliação final, muitos acadêmicos ainda se questionavam se a prova “seria mesmo” com aquelas perguntas que eles elaboraram, céticos em relação ao que produziram e mais ainda descrentes do fato de uma professora não ser a “responsável” pela criação da prova: a avaliação seria constituída pelas próprias perguntas dos estudantes, elaboradas ao longo de todo o semestre. Estudantes descrentes de possibilidades de protagonismo? Talvez seja com isso mesmo que estamos lidando; talvez, isso mostre quão distantes ainda estamos (nós, professores) de organizar um trabalho mais centrado nos estudantes e eles, de acreditarem na possibilidade de um protagonismo.

A prova, ao final do semestre (tanto em 2014 quanto em 2015), foi organizada com nove perguntas selecionadas do Banco de Perguntas e a última foi apresentada em aberto: já que exercitou-se tanto as perguntas (e conversava-se não apenas sobre as respostas, mas sobre a reelaboração das perguntas durante as aulas), solicitei que a décima pergunta fosse elaborada pelos discentes, acerca de um dos assuntos estudados no semestre, na disciplina, e que ainda não tivesse sido contemplada na avaliação. Não havia a necessidade de responder a essa pergunta: o que seria avaliado era a capacidade de perguntar, de elaboração da pergunta, conforme tanto foi exercitado na disciplina. Muitos estudantes apresentaram diversos elementos discutidos acerca da formulação de perguntas e exercitaram essa atividade que tanto

foi trabalhada durante o semestre. Contudo, quem estava mais intrigada, ao final do exercício avaliativo, era eu mesma; nunca imaginei que solicitaria uma pergunta, e não uma resposta, em uma prova.

Concluir é assim: “?”

Concluir um escrito que propôs relatar uma estratégia de ensino que se pautou por muitas perguntas apenas é possível se forem elaborados mais questionamentos; parece não haver mesmo outra maneira de finalizar. Perguntas simples, perguntas potentes, perguntas que acionam a curiosidade e o desejo de aprender constante. Perguntas que remontam à infância, às crianças, “perguntadoras natas”, como relembra Boaventura de Sousa Santos (1987, p. 6), ao enfatizar que:

[...] é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.

O exercício do Banco de Perguntas apresentou um movimento bem dinâmico e interessante durante os semestres, entre professora e acadêmicos. A ideia de os estudantes postarem as perguntas a cada aula, e discutirem em conjunto, movimentou o exercício de perguntar e de *como* perguntar. Muitos se deram conta da necessidade de atenção e do conhecimento necessário para a elaboração das perguntas, da importância de contextualizar a questão, destacar de onde vem a informação (apresentar os autores ou a temática abordada), assim como organizar uma pergunta que possa ser resgatada a qualquer momento da disciplina e que seja compreensível para todos.

Pode-se destacar que a estratégia de ensino construída para esse grupo de estudantes suscitou uma série de discussões e reflexões, tanto por parte da professora quanto por parte dos alunos. A resistência inicial dos estudantes foi a mais notada: não uma resistência no sentido de imobilizar as atividades, mas de estranhamento. Colocar-se no lugar de “perguntadores” tornou-se algo complexo e novo; nas palavras de um estudante, “Como é difícil fazer perguntas!”.

As respostas, todas produzidas em aula coletivamente, por meio dos estudos dos textos e das discussões sobre as leituras realizadas, suscitaram novo movimento. Um estudante, a certa altura do semestre, questionou: “‘Tá’, criamos o Banco de Perguntas... mas onde está o Banco de Respostas?”. Todos sorriram e a partir daquele instante começaram a pensar em estratégias para compartilhar todos os debates e ensaios de respostas produzidos até então.

Um dos maiores desafios propostos pelo Banco de Perguntas consistiu na elaboração de conhecimentos produzidos coletiva e colaborativamente, em dois momentos específicos: na formulação e edição das perguntas, que ocorriam no início das aulas, com a participação dos colegas por meio de sugestões – momento em que os estudantes aprendiam a se escutar e a criticar, sugerir e propor modificações nas perguntas elaboradas. E, numa segunda etapa, quando discutiam coletivamente

sobre as respostas, sobre a melhor forma de responder àquela pergunta – que, muitas vezes, abria para outras tantas perguntas. Ao final do semestre, os estudantes puderam avaliar a disciplina e – ainda que nem todos tenham respondido à avaliação discente – os resultados apresentados por eles envolvem elogios à estratégia, citando-a como “inovadora” e “diferente”, “uma metodologia que desacomoda”; outro estudante afirmou: “o uso dos recursos (Wiki como estrutura para o Banco de Perguntas) facilitou a aprendizagem”. Uma estudante ressaltou que o exercício “[...] possibilitou aos alunos se colocarem no lugar do professor, em vez de apenas responder, poder refletir e formular uma pergunta”, e outro ainda destacou que a estratégia “instigou a turma a questionar, a pensar”.

O desafio também foi apresentado para a professora, pois cabe pensar em processos de ensino e de aprendizagem como oportunidade não apenas de ativar o aprendizado dos estudantes, mas também de ativar a aprendizagem dos professores: como instigar em si mesmo o desejo de aprender continuamente? E de seguir pensando em estratégias de ensino que provoquem ainda mais os estudantes? Ou, nas perguntas de Perim (2007, p. 38), “Como formar educadores nessa nova perspectiva se não reformarmos a educação? Como reformar a educação se não formarmos novos educadores?”.

Ao final, destaca-se a necessidade de fomentar nossa capacidade de perguntar, sempre e mais, intensamente e melhor: estudantes, professores, pesquisadores. Pois ela está intimamente articulada a nossa potência de pensar, de conhecer, de pulsar a escrita e (des)encontrar o pensamento. Escrever, diria Lispector, “[...] é uma indagação. É assim: ?” (p. 20). Aprender, diríamos, começa e termina assim: “?”. Que sigamos nos perguntando e nos provocando e que estratégias que invistam nas perguntas dos estudantes sejam ampliadas, provocando a curiosidade e o protagonismo.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes... [et al.] **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. Brasília: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed. Joinville: Univille, 2012.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, vol. 12, nº2, p. 469-475, dezembro 2008.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 18, n.1, p. 43-52, jan/jun., 1993.

DHEIN, Gisele; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Três pontos à guisa de formação em saúde: provocações a partir das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, vol. 12, n. 01, p. 67-77, 2015.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

GHIRALDELLI Jr., Paulo; CASTRO, Susana. **A nova filosofia da educação**. São Paulo: Manole, 2014.

GUZZO, Raquel. Psicologias em instituições escolares educativas: apontamentos para um debate. In: **Ano da Psicologia na Educação**. Textos geradores. Brasília: Conselho Regional de Psicologia, 2008. p. 53-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Paz e Terra, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

PERIM, Giana Lepre. **Avaliação da Educação Superior: uma realidade na educação médica**. Tese Doutorado UNICAMP. PPG Educação. Campinas, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

VALORE, Luciana A. O psicólogo e a escola: algumas contribuições à luz da Psicologia Institucional. **Psico UTO**, Curitiba, n. 02, p. 01-05, jul. 2003.

VIDELA, Ricardo Luis. Clases passivas, clases activas e clases virtuales: transmitir o construir conocimientos. **Revista Argentina de Radiología**, vol. 74, n° 2, p. 187-191, 2010.

Artigo recebido em 28/05/2016. Aceito em 05/07/2016.