

ARTIGO

AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE *MÍMESIS* PARA PENSAR A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM TEMPOS DE REGULAÇÃO DA CONDUTA EM PESQUISA**PEDRO SAVI NETO¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8781-5277>

<p.savi@hotmail.com>

INÊS NASCIMENTO²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-1697>

<ines@fpce.up.pt>

MÓNICA DE LA FARE³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2660-4043>

<monica.fare@puhrs.br>

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre (RS), Brasil.²Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal.³Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: A ética em pesquisa tem sido objeto de intenso movimento de regulação da conduta a partir de um modelo preconcebido sob a lógica das ciências biomédicas. No contexto de uma resposta majoritariamente normativa para a questão da ética em pesquisa, este artigo, baseado em uma pesquisa exploratória, objetiva investigar sobre a potencialidade da iniciação científica (IC) na sensibilização dos estudantes para a questão da ética em pesquisa. Para isso, combina-se o levantamento bibliográfico, centrado nos conceitos de *mimesis* desenvolvidos por Adorno e Benjamin, com a análise das respostas dadas por estudantes de graduação das ciências humanas e sociais com experiência em IC a um questionário *online*. Afirma-se o potencial formativo da IC, pois é uma instância privilegiada para o comportamento mimético, permitindo a aprendizagem dos estudantes pela observação da aplicação prática dos conceitos do campo moral à pesquisa.

Palavras-chave: Iniciação científica, *Mimesis*, Ciências Humanas e Sociais, Ética em pesquisa, Regulação da conduta.

THE POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF THE CONCEPT OF *MÍMESIS* TO THINKING UNDERGRADUATE SCIENTIFIC RESEARCH IN TIMES OF REGULATION OF CONDUCT IN RESEARCH

ABSTRACT: Research ethics has been the subject of an intense movement of conduct regulation based on a preconceived model under the logic of biomedical sciences. In the context of a mostly normative response to the question of research ethics, this article, based on an exploratory research, aims to investigate the potential of undergraduate scientific research (USR) in stimulating student's awareness of the issue of ethical conduct in research. For this, the bibliographical research, centered on the concepts of *mimesis* developed by Adorno and Benjamin, is combined with the analysis of responses given by

undergraduate students of the humanities and social sciences with experience in USR to an online questionnaire. The formative potential of USR is affirmed as it is a privileged instance for mimetic behavior, allowing the learning through observation from the practical application of concepts from the moral field to research.

Keywords: Undergraduate Scientific Research, *Mimesis*, Social Sciences and Humanities, Research ethics, Regulation of research.

LOS POSIBLES APORTES DEL CONCEPTO DE *MÍMESIS* A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE PREGRADO EN TIEMPOS DE REGULACIÓN DE CONDUCTA EN INVESTIGACIÓN

RESUMEN: La ética de la investigación ha sido objeto de un intenso movimiento de regulación de la investigación a partir de un modelo preconcebido bajo la lógica de las ciencias biomédicas. En este contexto de una respuesta mayoritariamente normativa a la cuestión moral, este artículo, basado en una investigación exploratoria, tiene como objetivo investigar el potencial de la investigación científica de pregrado (ICP) en la estimulación de la conciencia de los estudiantes sobre el tema de la conducta ética en la investigación. Para ello, combina la investigación teórica, centrada en los conceptos de *mimesis* desarrollados por Adorno y Benjamin, con el análisis de las respuestas ofrecidas por estudiantes de pregrado en humanidades y ciencias sociales con experiencia en ICP a un cuestionario en línea. Se afirma el potencial formativo de la ICP, por ser una instancia privilegiada para el análisis de la conducta mimética, permitiendo el aprendizaje de los principiantes a través de la observación y la aplicación práctica de conceptos del campo moral a la investigación.

Palabras clave: Investigación Científica de Pregrado, *Mimesis*, Ciencias Sociales y Humanidades, Ética de la investigación, Regulación de la investigación.

INTRODUÇÃO

A proliferação de normas declaradamente destinadas à tutela do campo moral é um fenômeno que vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos, especialmente em instituições educacionais, onde seria razoável haver uma resposta preferencialmente formativa para a questão da ética em pesquisa. Nessas instituições, o campo da pesquisa é bastante sensível, pois esteve no centro de graves violações éticas ocorridas ao longo da história, mormente durante a Segunda Guerra Mundial. Como resposta a essas violações, iniciou-se um intenso movimento normativo de regulação da conduta em pesquisa, inicialmente destinado a evitar a repetição das transgressões praticadas majoritariamente nas ciências biomédicas, mas que foi se espalhando aos demais campos de pesquisa, na maioria das vezes sem o devido respeito às particularidades das áreas científicas que passaram a ser regulamentadas (ISRAEL; RAY, 2006).

No Brasil, o movimento de regulação da conduta em pesquisa é objeto de significativa (e justificada) inconformidade por parte dos pesquisadores das ciências humanas e sociais (CHS)¹, especialmente movimentada contra a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa resolução é o principal instrumento normativo de regulação das pesquisas nas CHS no Brasil, embora seja proveniente de um órgão relacionado à saúde. A norma do CNS desconsidera e desrespeita as particularidades das respostas metodológicas construídas ao longo dos anos nas pesquisas nas CHS, marcadas pelo desenvolvimento e pela adoção de cuidados éticos a partir das especificidades dos campos científicos.

¹ A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) disponibiliza em sua página *web* institucional uma seção dedicada ao tema ética na pesquisa, na qual apresenta uma ampla lista de artigos, alguns deles citados aqui (Consultado a 13.09.2020, em: <http://www.anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>).

Além de continuar movimentando os indispensáveis esforços de resistência à normatização infundada, é o momento de o campo educacional fortalecer e afirmar propostas formativas para a construção da autonomia moral dos pesquisadores como alternativa à inadequada resposta normativa. Nesse contexto, a presente pesquisa do tipo exploratória, centrada no levantamento bibliográfico do conceito de *mimesis* em dois autores da Teoria Crítica da Sociedade (âmbito no qual os conceitos do campo moral devem ser compreendidos²) e utilização de *survey*, resgata o conceito de *mimesis* para pensá-lo no âmbito da iniciação científica (IC), entendida como uma experiência privilegiada para a sensibilização moral dos estudantes relativamente às questões da ética em pesquisa.

O conceito de *mimesis*, em sua origem etimológica, está centrado nas ideias de imitação e de representação (GEBAUER; WULF, 2004). A ideia da aprendizagem por imitação, ligada ou não ao conceito de *mimesis*, figura como tema de diversas pesquisas e autores em diferentes áreas das CHS, sendo possível afirmar haver uma relação indissociável entre imitação e educação na cultura ocidental (CARVALHO, 2019). Christoph Wulf (2016) afirma que o ser humano, criança ou adulto, aprende a agir em sociedade, principalmente, de forma mimética. Essa aprendizagem, muitas das vezes, se dá pela participação em ritos e rituais nos quais o conhecimento é passado de forma incorporada à ação.

Na filosofia, a relação entre educação e *mimesis* é objeto de reflexão, ao menos, desde a Grécia Antiga, período no qual foi compreendida como uma forma de representação da natureza, ligada fundamentalmente à expressão artística, figurando com protagonismo nos pensamentos de Platão e Aristóteles (SCHLESENER, 2009). Para dar conta do objetivo deste artigo, o referencial teórico contará, sobretudo, com as interpretações de Theodor Adorno³ e Walter Benjamin ao conceito de *mimesis*. Essa escolha se deve ao fato de a obra de Adorno recuperar argumentos dos dois filósofos gregos mencionados e os complexificar mediante a combinação, com análises provenientes da etnologia francesa e da psicanálise freudiana, as quais percebiam no comportamento mimético a presença de um caráter regressivo. O diálogo com Walter Benjamin foi fundamental para uma transformação no conceito adorniano de *mimesis* (GAGNEBIN, 1993), razão pela qual ambos os autores foram escolhidos para servirem de base à análise proposta aqui, pois apresentam perspectivas complementares de abordagem ao comportamento mimético que servem para pensar a experiência da IC.

A escolha da IC⁴ para representar a fase inicial do ofício de pesquisador deveu-se ao fato de que, embora os estudantes de graduação realizem pesquisas ao longo do curso, a IC é a instância mais significativa de formação na pesquisa científica, na medida em que é devidamente orientada e sistematicamente organizada por um pesquisador mais experiente e pela experimentação de um ambiente real de pesquisa. Essa afirmação encontra amparo na legislação regulamentadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), política pública de incentivo à IC mais antiga ainda em vigor no Brasil e que serve de base para as demais modalidades de IC. Conforme a Resolução Normativa nº 017/2006 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a IC tem como finalidade “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado” (BRASIL, 2006).

Com base na característica central da IC – movimentar a formação a partir de uma relação mais próxima entre um pesquisador qualificado e um iniciante em pesquisa –, a *mimesis* apresenta-se como uma categoria teórica potente e adequada para aportar contribuições ao problema da ética em pesquisa, pois, conforme será argumentado, nesse tipo de relação educacional, mais do que a mera técnica, é incentivada a aprendizagem de um fazer prático em pesquisa que envolve, também, a conduta ética em pesquisa. Para tanto, o percurso do artigo seguirá a seguinte ordem: apresentação da construção do conceito de *mimesis* na obra dos autores escolhidos, pertinência do conceito para pensar a IC na sua relação com a questão da ética em pesquisa, detalhamento das escolhas metodológicas, análise de opiniões de estudantes de graduação que tiveram experiência de IC, provenientes de respostas a um questionário *online* elaborado para este estudo e, por fim, apresentação das considerações finais.

² Nesse sentido, v. Savi Neto e de la Fare (2019).

³ Entende-se que Adorno é um autor pertinente para pensar a proliferação de normas no campo moral justamente pela sua postura teórica de resistência a qualquer forma de positivação da ética. Nesse sentido, ver Lastória (2001), Schweppenhäuser (2003) e Tiburi (2001).

⁴ Para uma revisão dos estudos sobre IC no Brasil, ver Massi e Queiroz (2010).

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de *mimesis* em Adorno e Benjamin

O recurso ao mimetismo não é exclusividade humana, há estudos no âmbito das ciências biológicas sobre a manifestação desse comportamento em outros animais (por exemplo, moscas, borboletas e cobras) (FUTUYMA, 1997; RICKLEFS, 1996). Talvez o caso mais conhecido seja o do camaleão que, ao sentir-se ameaçado, muda a cor da própria pele para misturar-se ao ambiente. Outra forma de comportamento mimético, presente, por exemplo, em determinada espécie de mosca, não está ligada à imitação do ambiente, mas, sim, à representação do predador – uma tentativa do inseto de não ser identificado como uma presa. Para além da função básica de proteção da vida, o mimetismo aparece como uma forma de comunicação e de aprendizagem por imitação presente em mamíferos, tendo sido verificada cientificamente, ao menos, em uma espécie de urso, em alguns poucos primatas (TAYLOR *et al.*, 2019) e no ser humano, “de longe, o mais habilitado para aprender por mimetismo” (WULF, 2016, p. 555).

Para Platão (1997), o impulso de comportar-se mimeticamente é irresistível aos homens. Esse caráter tentador reside no sentimento prazeroso proporcionado pela experiência mimética, enquanto experiência estética de fruição e de pertencimento à natureza e ao meio. Ao observar o entorno para formar imagens e comportamentos a serem imitados, o ser humano aprende pela representação e internalização desses modelos. Segundo Platão (1997), essa tendência à imitação é tão intensa que justificaria a privação do contato com a produção artística na educação dos jovens, na medida em que a arte é entendida como uma representação imperfeita da realidade (a razão conceitual seria a via privilegiada de acesso ao conhecimento verdadeiro) e que, além disso, contém exemplos negativos que poderiam ser seguidos pelos jovens (referindo-se especialmente à tragédia e à comédia gregas) (GAGNEBIN, 1993; WULF, 2008). Ademais, Platão (1991) critica o caráter passivo da *mimesis*, como mera representação do já existente, sendo despida, no seu entendimento, de um caráter criativo por parte do sujeito que mimetiza. Por essas razões, é possível afirmar que Platão rejeita a utilização do comportamento mimético como recurso à educação dos jovens.

Diferentemente de Platão, Aristóteles (2000) reabilita o conceito e a sua aplicabilidade ao campo educacional, pois vê a *mimesis* como dotada de estímulos positivos para serem trabalhados pela educação. Ele centrou sua análise no potencial do comportamento mimético de gerar aprendizagem, o que é mais importante, inclusive, do que o próprio objeto da imitação. Embora ambos os filósofos gregos reconheçam que a *mimesis* faz parte da natureza humana, especialmente das crianças, Aristóteles (2000) entende que esse comportamento não desvia o sujeito do conhecimento, pelo contrário, funciona como um recurso que “estimula e encoraja o processo de conhecimento (importância do lúdico)” (GAGNEBIN, 1993, p. 71). Aristóteles (*apud* CARVALHO, 2019, p. 20), assim, desloca a análise da *mimesis* (que, em Platão, estava centrada na imperfeição inerente à representação), destacando dois aspectos positivos: o potencial criativo mobilizado no sujeito para que ele seja capaz de estabelecer uma relação de imitação e o fato de que a imitação é uma atividade prazerosa ao ser humano em geral.

Retomando Platão, Adorno parte de um primeiro momento de crítica e recusa (especialmente presente na *Dialética do esclarecimento*, escrita com Horkheimer), para, depois, reabilitar o conceito de *mimesis* ao longo de sua obra, nomeadamente na *Dialética negativa* e, ainda mais, na *Teoria estética* (BASSANI; VAZ, 2011). É importante registrar que, como decorrência da modificação na análise do conceito, alguns comentadores afirmam que Adorno não foi capaz de fundamentar a *mimesis* como uma categoria teoricamente consistente (FREITAS, 2001). Em defesa de Adorno, afirma-se que houve uma transformação do conceito ao longo de sua obra e que tal mudança, no conjunto, permite uma análise da *mimesis* de forma mais completa, o que interessa ao presente artigo.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a necessidade de autopreservação da vida está na origem arcaica do comportamento mimético. Além disso, o recurso à *mimesis* funcionou, nos primórdios, como uma forma de apaziguar o medo do diferente, desconhecido, assustador e ameaçador: ao imitar ou representar, o sujeito apagava (diminuía) a diferença com aquilo que lhe causava medo. O recurso à mitologia, aos rituais mágicos, às danças, entre outros, serviu como forma de assimilar o desconhecido,

que passava a ser menos assustador quando apropriado por diferentes formas de linguagem (GAGNEBIN, 1993).

A rejeição teórica de Adorno a esse momento arcaico da *mimesis* ocorre em função da anulação da subjetividade do sujeito para incorporação irrefletida ao contexto e pelo recurso a mecanismos não racionais de mitigação do medo. Para Platão (1997), a utilização do mimetismo na educação coloca em risco a construção do trabalhoso caminho da compreensão racional do mundo pela sedução à fruição da natureza e das artes. Na mesma linha da crítica platônica, porém pensando a partir da modernidade, Adorno e Horkheimer (1985) percebem que a primeira *mimesis* (arcaica) pode representar uma ameaça ao processo de esclarecimento da natureza baseado na razão.

Tal qual Platão, mesmo criticando o comportamento mimético, os autores frankfurtianos argumentam em torno à forte inclinação humana à sua prática; mais do que isso, Adorno reconhece a existência de um “momento ineliminável da *mimesis* que é intrínseco a todo conhecimento e a toda prática humana” (ADORNO, 2009, p. 131). Diante da inevitabilidade desse momento, Adorno (2009) defende que a emancipação racional pretendida pelo movimento Iluminista deveria, justamente, ser construída a partir da superação desse primeiro e inerente contato mimético com a realidade. Para Adorno e Horkheimer (1985), fortemente influenciados por Freud (1996), a ausência da superação racional da primeira *mimesis* teria como consequência o risco da adoção de comportamentos regressivos, entre os quais o mais grave seria a realização de uma “tendência profundamente arraigada no ser vivo e cuja superação é um sinal de evolução: a tendência de perder-se em vez de impor-se ativamente no meio ambiente, a propensão a se largar, a regredir à natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 187).

Contudo, em contrapartida, o excesso de dureza na condução do processo de esclarecimento racional e de controle sobre o impulso mimético poderia determinar o seu recalçamento.

Esse preço é alto. Ele poderia ser descrito com a transformação da *mimesis* originária, prazerosa e ameaçadora ao mesmo tempo, numa *mimesis* perversa que reproduz, na insensibilidade e no enrijecimento do sujeito, a dureza do processo pelo qual teve que passar para se adaptar ao mundo real e, diríamos com Freud, deixar de ser criança para se tornar adulto. Essa segunda *mimesis* se constrói sobre o recalque da primeira; ela caracteriza o sujeito que conseguiu resistir à tentação da regressão mas que perdeu, nessa luta tão necessária quanto fatal, a plasticidade e a exuberância da vida originária, quando não perdeu a vida tout court. (GAGNEBIN, 1993, p. 73).

Por essa razão, Adorno e Horkheimer (1985) veem a educação como sendo a dimensão central para compreensão da sociedade moderna, pois ela instrumentaliza o processo de esclarecimento, especialmente a partir das instituições de ensino formal. Para os autores, em tom de crítica, “uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 85). O processo educacional moderno, em vez de partir da *mimesis* para a construção da racionalidade, parte da repressão ao comportamento mimético para controlar os impulsos infantis.

Na fase escolar (tal qual acontecia nos primórdios da humanidade), o comportamento mimético é fundamentalmente determinado por estímulos físicos, por reações fisiológicas de conservação da vida, em que o medo assume protagonismo e a tendência é de imitação ao comportamento do mais forte ou de dissolução no ambiente. Adorno (1993) estabelece relação entre o mimetismo arcaico e a permanência desse comportamento na infância, como fase preconceitual de aproximação/apropriação do mundo. Gebauer e Wulf (2004) afirmam que, em Adorno, a *mimesis* figura como categoria central do processo de formação (*Bildung*), constituindo-se intersubjetivamente nas práticas sociais, sendo indispensável para a criação e a conservação de um agir moral baseado na imitação.

Esse primeiro momento da *mimesis* tem importância fundamental. Nesse período, a família e a escola tendem a ser as duas principais instituições responsáveis pela apresentação do mundo às novas gerações, muito mais pelo exemplo (e pelo ambiente que proporcionam) do que pela palavra. Pela ausência da compreensão conceitual mais estruturada do mundo, as crianças se apropriam da realidade por meio da incorporação (e da imitação) de comportamentos. Ritos, gestos, (re)ações, ficam marcados no inconsciente das crianças e são levados por toda a vida. Se o ambiente é de repressão ao corpo, a *mimesis* permanece em seu caráter arcaico de instância imediata e instável, baseada no medo da diferença, o que tende a gerar, segundo a análise de Gagnebin (1993, p. 76) sobre Adorno, um “processo social de

identificação perversa... [no qual] o medo individual da regressão ao amorfo engendraria uma regressão coletiva totalitária, cuja expressão mais acabada é o fascismo”. Os regimes totalitários intensificam o medo arcaico do diferente oferecendo como antídoto a identificação com o líder carismático, dotado de um discurso fácil que explora, justamente, apropriações superficiais da realidade.

Benjamin (1985), por sua vez, tomou a *mimesis* a partir de uma perspectiva mais semelhante com a adotada por Aristóteles, percebendo um caráter (cri)ativo inerente ao comportamento mimético humano (GAGNEBIN, 1993). Isso porque o comportamento mimético apresenta elementos de uma relação de conhecimento com a participação ativa do sujeito, que precisa formar uma imagem do ambiente para torná-lo possível, mais do que simplesmente ser capaz de reconhecer semelhanças, é necessário *produzir semelhanças* (BENJAMIN, 1985). Com efeito, o ser humano, diferentemente do camaleão, por exemplo, não é capaz de mudar a cor da própria pele, ele precisa imaginar o objeto ou o sujeito a ser imitado e racionalmente criar mecanismos que permitam a representação. Na medida em que essa produção não gera cópias perfeitas, ela obriga o sujeito a, de forma (cri)ativa, preencher lacunas a partir da sua subjetividade. Benjamin (1985) utiliza a escrita como exemplo: mesmo o escrever as letras, entendido como tarefa simples de imitação que poderia produzir cópias perfeitas, é impregnado de traços pessoais de quem escreve.

A imaginação, como capacidade de criar imagens mentais, é favorecida pela habilidade arcaica de ler “as próprias coisas antes de a palavra ser objeto de leitura” (FREITAS, 2008, p. 365). É importante esclarecer que Benjamin emprega o termo arcaico referindo-se tanto “à origem da humanidade e da história [quanto a]o período de aprendizagem do mundo e de socialização da criança no processo de formação para a vida adulta” (SCHLESENER, 2019, p. 256). Em ambos os casos, a imitação é intencionalmente produzida visando à inserção no mundo.

Benjamin (1987) aborda a *mimesis* majoritariamente a partir de textos sobre a infância (a própria e em geral), demonstrando grande preocupação com essa fase da vida para o desenvolvimento da racionalidade. Susan Buck-Morss (1995, p. 288, tradução nossa) afirma que “[n]enhum pensador moderno, com exceção de Jean Piaget, levou mais a sério as crianças no desenvolvimento de uma teoria da cognição”. Contudo, enquanto Piaget concentrou-se nos ganhos decorrentes do avanço progressivo do pensamento abstrato substituindo o pensamento infantil, considerando o recurso a explicações *fantásticas* como *erro cognitivo*, Benjamin buscava compreender as perdas decorrentes do abandono gradual do comportamento mimético pela entrada na idade adulta (SCHLESENER, 2019).

Segundo Benjamin (*apud* BUCK-MORSS, 1995, p. 290), a perda da capacidade mimética na vida adulta é determinada pela perda da capacidade de perceber semelhanças *não sensíveis*, entendidas como aquelas que não têm fundamento racional (referindo-se à racionalidade científica). Benjamin (*apud* LAVELLE, 2014, p. 82) refere-se a “certas práticas miméticas que caracterizam a brincadeira infantil e que teriam sido outrora o fundamento de uma visão mágica do mundo”. Ele traça um paralelo entre a desvalorização do comportamento mimético (1) ao longo da história, referindo-se à substituição desse comportamento pelo raciocínio indutivo característico da ciência moderna, e (2) na vida do indivíduo, representada especialmente pela perda da capacidade de imaginação, tão presente na vida das crianças por meio das brincadeiras. Nessa relação, o autor vê a escola como principal responsável pelo sufocamento do impulso mimético nas crianças (SCHLESENER, 2019).

Para Benjamin (1994), perceber nas coisas apenas as semelhanças já percebidas determina o empobrecimento da experiência. No texto *Sobre o programa da filosofia vindoura* (BENJAMIN, 2001), o filósofo anuncia seu projeto de construir um conceito de experiência capaz de incluir o que ele chamou de *experiência do pensamento*. Para ele, a experiência “[f]orma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p. 103). No texto *Doutrina das semelhanças*, que trata especificamente sobre *mimesis*, o autor reafirma esse ponto:

Mesmo para os homens dos nossos dias pode-se afirmar que os episódios cotidianos em que eles percebem conscientemente as semelhanças são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina, sem que eles tenham disso consciência. (BENJAMIN, 1985, p. 109).

Seguindo nessa linha, Benjamin (1985) afirma que a arte é a dimensão privilegiada para ocorrências de experiências verdadeiras. O artista é aquele que conserva a capacidade de produzir semelhanças *não sensíveis*, de ver semelhanças onde ninguém as vê. Essa ideia figura no centro da *Teoria estética* de Adorno, ao que tudo indica por influência do diálogo com Benjamin (GAGNEBIN, 1993). Apesar dos riscos apontados por Adorno, fica claro, a partir da *Dialética negativa* e, ainda mais, da *Teoria estética*, que o autor não condena o comportamento mimético; contudo, ele entende que um primeiro e desejável momento de aproximação mimética à realidade deve ser acompanhado pelo exercício racional do sujeito: “não é nem mimese imediata, nem mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e no qual se mantém modificada” (ADORNO, 1982, p. 364).

O processo desencadeado pela primeira *mimesis* é fundamental para a construção do comportamento moral em Adorno. Para o autor, a moralidade é fundamentada em um impulso para impedir o sofrimento (ADORNO, 2009). No primeiro momento do comportamento mimético, no qual há uma indiferenciação entre o sujeito e a natureza, é possível estabelecer sentimentos de contiguidade, de familiaridade e, especialmente, de solidariedade com relação ao sofrimento do outro. “O impulso, o temor físico nu e cru e o sentimento de solidariedade com os corpos torturáveis, para usar uma expressão de Brecht, o impulso que é imanente ao comportamento moral [...]” (ADORNO, 2009, p. 238).

***Mimesis*, iniciação científica e ética em pesquisa**

Considerando-se as características da IC, é possível afirmar que se trata de um ritual de entrada no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a própria palavra *iniciação* significa mais do que simplesmente o ato de começar algo, também carrega consigo as noções de que se trata de um rito, de uma atividade experiencial. O significado de iniciação, de acordo com o dicionário Houaiss (2020), é: “Ato de dar ou receber os primeiros elementos de uma prática ou os rudimentos relativos a uma área do saber. Ex.: i. científica”. Na IC, o aluno é “iniciado no ‘jogo’ da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente” (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 175).

Desse modo, é razoável afirmar que a utilização do termo iniciação indica a expectativa de que a IC proporcione uma aprendizagem mais ampla do que somente do ponto de vista teórico, tendo como principal fundamento o contato entre um *iniciado* e um *iniciante*. Isso faz da IC uma instância privilegiada para a aprendizagem mimética. A legislação aplicável confirma esse argumento e estabelece a relação central da IC entre um “pesquisador qualificado” (nos termos da Resolução Normativa nº 017/2006) e um jovem iniciante na pesquisa. Desde uma perspectiva da prática de laboratório, Neves (2001, p. 84) afirma que,

[na IC, a] aprendizagem se dá pela observação e imitação do que os mais experientes fazem. No trabalho em campo, uma estagiária me informou que só pôde ter êxito num determinado procedimento porque a funcionária havia lhe ensinado um modo especial de segurar a tesoura e que sem isso não conseguiria avançar. O conhecimento tácito responde assim por grande parte do trabalho em ciência, obrigando aqueles que desejam seguir no empreendimento científico que passem um bom tempo nos laboratórios.

Esse conhecimento tácito, associado pela autora especialmente à prática de laboratório, tende a ser pouco valorizado no âmbito das CHS. Isso se deve, principalmente, ao caráter mais material que caracteriza as práticas de pesquisa nas ciências biológicas. Nesse sentido, a aprendizagem por imitação é mais evidente nas ciências biológicas do que, em geral, nas CHS, caracterizadas por práticas de pesquisa que remetem a uma aprendizagem meramente racional, supostamente sem materialização no mundo físico. Contudo, a aprendizagem mimética é um recurso importante, também, na formação de pesquisadores nas CHS, o que fica evidente, por exemplo, quando um jovem estudante aprende a realizar entrevistas por meio da imitação das técnicas de abordagem e de entrevista de um pesquisador sênior.

Entretanto, neste artigo, o objetivo é afirmar a importância da IC para a aprendizagem mimética, que se aplica igualmente à ciência em geral, sem diferença entre ciências biológicas, CHS ou matemáticas. Se a maneira correta de segurar uma tesoura pode demandar uma explicação teórica demasiado abstrata para um estudante em formação, o que dizer, então, sobre a compreensão dos

conceitos metafísicos que caracterizam o pensamento moral, e, ainda mais desafiador, a aplicação dos referidos conceitos à prática de investigação? Contudo, na IC, é possível ao estudante visualizar a aplicação dos conceitos do campo moral por pesquisadores experientes, por exemplo, na adoção dos cuidados éticos na condução de uma pesquisa.

A experiência de IC oferece a oportunidade privilegiada de aprendizagem de conceitos metafísicos mediante a visualização de sua materialização por meio de ações. O que é muito importante do ponto de vista educacional, pois os conceitos do campo moral, devido ao seu caráter metafísico, em si, são impossíveis de serem conhecidos objetivamente (LAVELLE, 2018), impondo sérias dificuldades aos pesquisadores em formação. Nesse sentido, é possível afirmar que a IC se aproxima do que Benjamin chamou de *experiência do pensamento*, pela visualização de imagens carregadas de significado. Desse modo, a experiência de IC permite aos iniciantes a visualização de comportamentos morais dos pesquisadores e a formação de imagens mentais da aplicação de conceitos éticos em situações práticas, como, por exemplo, na tomada de posição diante de dilemas éticos concretos.

O potencial formativo da IC reside, fundamentalmente, no fato de ela possibilitar a realização da tendência humana ao aprendizado por imitação, reconhecido por todos os autores que servem de fundamento central ao presente texto. Na obra *Minima moralia*, Adorno (1993, p. 147) afirma que “[o] humano aferra-se à imitação: um ser humano torna-se verdadeiramente humano só quando imita os outros seres humanos”. Esse aspecto é essencial para pensar a IC como instância privilegiada para a sensibilização moral dos pesquisadores, na medida em que, conforme Adorno (2009), o processo de formação humana se movimenta pela identificação mimética com particulares que contêm o universal, no caso, a humanidade.

É importante retomar uma das principais controvérsias sobre o potencial formativo da *mimesis*, que, inclusive, esteve no centro do debate que se estabeleceu entre as concepções de Platão e de Aristóteles, a respeito de uma suposta passividade característica da aprendizagem mimética. Afirmar que a IC favorece a sensibilização moral pelo recurso ao comportamento mimético não significa determinar que o estudante vai formar-se à semelhança do pesquisador sênior. Segundo Wulf (2016, p. 559), seguindo as pegadas de Benjamin: “[i]mitar não significa fabricar uma cópia, mas elaborar uma imagem que tem, decerto, um modelo, mas não o copia”. Isso pode ser explicado pela participação do indivíduo no processo de *produção de semelhanças* por meio do preenchimento de lacunas, tal qual mencionado no exemplo da escrita.

Assim, o caráter educacional da *mimesis* reside no fato de que a imitação é um processo ativo de produção de semelhanças por meio do qual a criança busca transportar-se para dentro do mundo do qual ainda não se sente parte (BENJAMIN, 1987), ou, no caso deste texto, do jovem adulto que pretende ser iniciado no mundo acadêmico:

Identificar-se com o outro, compreendê-lo enquanto pessoa que age intencionalmente e fixar, ao mesmo tempo, a atenção nele são aptidões que participam do desejo mimético da criança de se igualar ao adulto e de se parecer com ele, ou seja, de vir a ser como ele. (WULF, 2016, p. 555).

Pode-se pensar a relação da *mimesis* com a educação, também, a partir da origem etimológica do verbo educar (*e/ducare*, do latim), como processo de conduzir (*ducere*) a criança para fora de si (*e-ex*) (MARTINS, 2005) e prepará-la para viver no mundo. Nessa medida, o processo educacional é um processo de condução.

[...] desde a perspectiva da autoridade pedagógica foi sustentado que a única licença honesta e demonstrável para ensinar é aquela que se possui em virtude do exemplo. [...] O ensino válido é ostensivo. Mostra. Essa “ostentação”, que tanto intrigou Wittgenstein, está presente na etimologia: o latim *dicere*, “mostrar” e, só mais tarde, “mostrar dizendo”; *Token e techen* do inglês intermediário com suas conotações implícitas de “o que mostra”. (Afinal, o professor é um homem espetáculo?) Em alemão, *deuten*, que significa “apontar”, é inseparável de *bedeuten*, “significar”. (STEINER, 1998, p. 13, tradução nossa).

Nesse processo de ensinar-mostrando, que instiga o iniciante a imitar o pesquisador, reside a possibilidade de uma aprendizagem significativa, nascida do desejo de aprender. Com base em tais

conceitos e argumentos, serão apresentados a seguir os dados coletados com a finalidade de perceber algumas impressões de estudantes das CHS sobre a experiência de IC.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa iniciado em 2016 pelo Grupo de Pesquisa *Formação, ética e pesquisa em Educação* e tem como espinha dorsal a coleta de dados mediante a aplicação de questionários *online* a pesquisadores das CHS em diferentes fases da carreira acadêmica: pesquisadores seniores – representados por líderes e vice-líderes de grupos de pesquisa (DE LA FARE; SAVI NETO, 2019); doutorandos (SAVI NETO; DE LA FARE; SILVA, 2020); pesquisadores em formação – entendidos assim os estudantes com experiência de IC; e uma etapa internacional (SAVI NETO; DE LA FARE; NASCIMENTO, 2021), buscando produzir conhecimento sobre as consequências da interferência normativa (imposição heterônoma) na formação e no exercício da autonomia moral dos pesquisadores.

Com a finalidade de representar o início do ofício de pesquisador, veiculou-se a possibilidade de abordar a formação em pesquisa a partir do processo de orientação do trabalho de conclusão de curso (TCC), contudo, a IC, na maioria das vezes, precede cronologicamente a orientação do TCC, afigurando-se como um primeiro contato com a pesquisa. Além disso, a prática de orientação do TCC é instrumentalizada de diferentes formas nas instituições e, em geral, menos rigorosa do que a IC em termos de observância do método de pesquisa e dos procedimentos éticos. Nesse sentido, na IC, o pesquisador em formação é integrado a uma pesquisa consolidada, ou seja, faz parte de um grupo de pesquisa, dependente de financiamento e, por consequência, da estrita observância dos trâmites normativos, com interfaces mais intensas com a universidade e com a sociedade – questões que tendem a ser amenizadas nos TCCs.

A intenção inicial foi contar com as respostas dos bolsistas de IC dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPG/Edu) avaliados com notas 6 e 7 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em outubro de 2019, contatou-se, por *e-mail*, as respectivas diretorias de IC das universidades dos três PPGs que atendem ao critério mencionado com sede na Região Sul. Das três diretorias de IC contatadas, duas delas responderam afirmativamente sobre o envio dos enlaces dos questionários aos seus estudantes em atividade de IC, e a terceira nem sequer respondeu ao contato. Em que pese a resposta afirmativa de duas diretorias, não foram registradas respostas ao questionário nas semanas subsequentes à troca de *e-mails* (ou por falta de interesse dos estudantes na pesquisa ou em função das diretorias não terem efetivamente enviado o *link*). Percebendo que tal estratégia não estava sendo exitosa, realizou-se uma busca na internet pelos anais dos eventos de IC realizados em 2018 pelos PPGs em Educação avaliados com notas 6 e 7 pela Capes. Dos 207 iniciantes na pesquisa participantes nos eventos, 92 tiveram seus perfis de Facebook localizados e, destes, 26 responderam.

Conquanto o número de respondentes tenha ficado aquém do pretendido, compreendemos que a amostra é suficientemente representativa para a finalidade exploratória deste estudo, no qual a análise das respostas tem caráter complementar à discussão teórica. Ademais, os questionários são abrangentes, oferecendo dados passíveis de análise compatíveis com o caráter exploratório deste artigo.

O instrumento de coleta de dados (questionário *online*) teve sua primeira versão elaborada em 2016 e, desde então, sofreu pequenas alterações com a finalidade de adequá-lo aos públicos-alvo das diferentes fases da pesquisa⁵, a qual se encontra registrada na Comissão Científica da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), cumprindo todos os protocolos relativos à ética na investigação. Na versão utilizada para a presente fase da pesquisa, o questionário contou com oito questões fechadas, 13 abertas e uma com utilização da escala de intensidade de Likert. Com a finalidade de reduzir o tempo necessário para responder ao formulário na íntegra, algumas questões referentes à caracterização do perfil dos respondentes, constantes nas fases anteriores, foram suprimidas.

⁵ Com base nisso, não será realizada uma descrição pormenorizada do questionário, que pode ser encontrada nas outras produções dos autores já mencionadas neste artigo.

A análise da base empírica foi realizada com base na Hermenêutica Objetiva (VILELA, 2009, 2011; VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010), método desenvolvido por Ulrich Oevermann (SAVI NETO, 2018), objetivando incrementar o acesso ao objeto da pesquisa, para além da mera aparência do discurso por meio “[...] de análises concretas, que se ajustando ao objeto estudado, levam o objeto a se expressar” (OEVERMANN, 1983 *apud* VILELA, 2009, p. 84). A escolha de tal método de interpretação deve-se ao objetivo do projeto de pesquisa como um todo de contrastar a relação entre a situação concreta da ética em pesquisa em um modelo fundado na normatização com outro modelo que seria possível a partir de uma consistente formação moral dos pesquisadores.

Assim sendo, a atual fase da pesquisa, de caráter exploratório (GIL, 2007), tem como objetivo revisitar o conceito de *mimesis*, sob o referencial teórico a Teoria Crítica, para pensar a IC como um campo possível para a sensibilização moral dos pesquisadores em formação relativamente às questões da ética em pesquisa. Dado o caráter exploratório do estudo, entendeu-se pela pesquisa com *survey* (FONSECA, 2002), com o objetivo de buscar informações preliminares diretamente com os sujeitos da pesquisa para pensar sobre a pertinência da aplicabilidade do conceito para o tema da ética em pesquisa.

DADOS E DISCUSSÃO

Do total de 26 respondentes (R), 46,2% (12) iniciaram as atividades na IC com menos de 20 anos, 34,6% (9) entre 21 e 24 anos, 15,4% (4) entre 24 e 30 anos e apenas 3,8% (1) com mais de 30 anos. Com base nesses dados, considerando que 80,5% (21) dos respondentes tinham menos de 24 anos ao iniciar a IC, podemos visualizar a concretização de uma das principais finalidades da IC, que é promover a iniciação de jovens na atividade de pesquisa, tal qual preconizado pelo CNPq na Resolução Normativa nº 017 (Brasil, 2006).

É interessante notar que apenas 7,7% (2) dos iniciantes permaneceram na pesquisa por menos de 6 meses, enquanto 65,4% (17) ficaram mais de um ano e 26,9% (7), entre 6 meses e 1 ano. Por meio de resposta aberta, 96,2% (25) avaliaram positivamente a experiência na IC e, em uma escala de “1 a 6”, para representar quantitativamente a dedicação às atividades na IC, 61,5% (16) marcaram “6”, 30,8% (8) escolheram “5” e 7,7% (2) representaram a própria dedicação com o número “4”. Esses dados são indicativos de que a IC é uma estratégia pedagógica bem aceita pelos estudantes, que não pouparam elogios ao descreverem a experiência: “ótima” (R1, R6, R7, R11); “determinante” (R3); “muito boa” (R4, R8, R9); “incrível” (R5); “gratificante” (R10); “enriquecedora” (R12, R13); “necessária” (R15); “melhor escolha” (R16); “contribuiu imensamente” (R18); “fantástica e essencial” (R22); “experiência mais impactante da minha vida de estudante” (R25). Destaca-se a seguinte resposta:

A pesquisa de IC é bastante rica para os graduandos que estão começando a inserir-se nas pesquisas acadêmicas e também para aprofundamento na sua experiência de formação. Exalta a importância e a complexidade da pesquisa científica pela construção do conhecimento sério e bem fundamentado; além do incentivo ao estudo contínuo, seja no período de formação ou já formado. A experiência com a IC também aponta a necessidade de dedicação e ambiente favorável para a pesquisa. Diversos aspectos interferem uma boa imersão na pesquisa acadêmica como: ambiente favorável, o incentivo das bolsas de estudo, diálogo entre orientador e orientado, valorização da área de trabalho e formação, etc. (R2).

Os bons resultados da IC podem ser compreendidos, em parte, em virtude de a participação na atividade ser uma iniciativa do próprio estudante. É possível depreender das respostas que 100% procuraram a IC por iniciativa própria, sendo representativa a seguinte resposta: “A IC é uma iniciativa sua e você precisa ir atrás” (R26).

As motivações para tal decisão, objeto de pergunta aberta, podem facilmente ser separadas em quatro grupos: 38,5% (10) disseram ter interesse na pesquisa, 26,9% (7) pretendiam complementar a formação, 26,9% (7) demonstraram desejo de tornarem-se pesquisadores e 7,7% (2) referiram interesse na remuneração.

Compreende-se que o *interesse na pesquisa* e a intenção de *complementar a formação* (65,4%) podem ser agrupados em torno do entendimento de que a formação apenas teórica, característica geral das aulas prioritariamente expositivas da graduação, é vista como insuficiente pelos estudantes.

Com relação aos 26,9% (7) que manifestaram o desejo de tornarem-se pesquisadores, eles materializam o desejo mimético de querer ser um pesquisador (WULF, 2016, p. 555). Mais do que a questão científica, emerge um aspecto fundamental à relação educacional, que é a relação humana subjacente. Nesse sentido, uma das respostas é bastante significativa, afirmando que a principal motivação para realizar a IC foi a “possibilidade de trabalhar com a Prof. [nome omitido]” (R9). Na mesma linha, houve respostas que afirmaram como aspecto mais positivo da IC o(a) orientador(a):

Foi ótimo, tive uma orientadora incrível e percebi que amo pesquisar! (R1).

Todo orientador deveria ser como a minha (modéstia à parte). Ela nos dá muita motivação para a pesquisa e autonomia no desenvolvimento da mesma. (R8).

Se, por um lado, ter um bom orientador, na opinião dos estudantes, pode ser considerado o aspecto mais positivo na experiência de IC, por outro lado, o oposto também pode ser afirmado. Isso reforça o argumento de que a experiência mimética não gera cópias perfeitas, mas permite a visualização de modelos. Nessa medida, a potencialidade da IC para a sensibilização moral dos pesquisadores não deve ser entendida como necessariamente positiva. Com Adorno (1995), entende-se que há indivíduos que reprimem seu estímulo mimético para afirmarem a sua racionalidade e, por terem feito isso a si próprios, sentem-se legitimados a reproduzir o mesmo processo de violência contra os demais. Tal perfil é crescente no ambiente acadêmico, cada vez mais competitivo (e adoecido), e parece ser representado nas seguintes respostas à pergunta sobre o que menos gostaram na IC:

Na minha primeira bolsa, compartilhei a sala com uma professora que era desnecessariamente áspera com as suas bolsistas, exigindo horas mais do que o previsto à dedicação do aluno. (R5)

Da pressão da minha orientadora. (R14)

Minha orientadora algumas vezes não entendia minhas dúvidas e era um pouco grossa. (R20)

Nessa linha, um pesquisador experiente pode ser ou não um modelo a ser seguido. O que vai ao encontro do argumento de que o comportamento mimético não é apenas passivo, pois a oportunidade de visualizar um modelo pode movimentar a racionalidade do iniciante para buscar a afirmação pessoal por oposição ao modelo.

Questionados, com duas possíveis respostas oferecidas, sobre em qual contexto os respondentes consideravam ter desenvolvido mais a autonomia, 92,3% (24) afirmaram que na IC, e 7,7% (2) disseram nas aulas regulares. Tais percentuais mostram-se coerentes com o argumento de que oportunizar um modelo não significa fomentar um comportamento passivo por parte dos estudantes; pelo contrário, o modelo transmite alguma segurança para a formação do pensamento e da ação próprios. Representando esse entendimento, quando perguntados de forma aberta sobre as razões pelas quais uma ou outra instância favorecem mais a autonomia:

A experiência na IC foi/é determinante em relação a meu interesse em seguir atuando na pesquisa. Há muitos aprendizados que ela proporciona, mas me sinto muito mais autônoma e responsável desde que comeci a fazer parte de um grupo de pesquisa. (R3)

Tive a sorte de ter uma orientadora muito engajada no processo acadêmico dos alunos de graduação. Ela me deu autonomia para desenvolver uma pesquisa acadêmica própria, que se tornou o meu TCC e que poderia ter sido desenvolvida até em etapas posteriores. (R13)

É interessante notar nas respostas o recurso constante a um aspecto material na descrição da experiência de IC, o que pode ser compreendido na linha do que Benjamin (1985) entende como a formação de imagens mentais, ligada à tendência humana de ler o mundo primeiro pelas imagens. Nesse sentido, os respondentes utilizaram verbos que remetem aos sentidos, como *enxergar* e *olhar*, e palavras que materializam conceitos, como *distanciamento*, o que caracteriza o aprendizado mimético como sendo aquele que é experimentado por todo o corpo (sentidos e razão):

Na sala de aula o professor me diz o que eu tenho que fazer e como fazer. A iniciação científica me ensinou a experimentar novos métodos, no qual eu pude me **enxergar** diretamente dentro da pesquisa, a orientadora me apoia e sempre me ajuda em qualquer dúvida que tenho, mas o caminho e cada passo novo a dar, vem de mim, e a sala de aula não me proporciona isso. (R23, grifos dos autores).

Meu maior aprendizado foi o **olhar** de pesquisador. (R14, grifos dos autores).
 Nas aulas regulares encontrei grande **distanciamento** dos professores com o processo formativo dos alunos. (R13, grifos dos autores).

Nessa medida, as respostas corroboram o entendimento de que o aspecto estético da experiência de IC, como uma instância de formação que possibilita a aprendizagem mimética, favorece o entendimento de conceitos abstratos, como aqueles que caracterizam o campo da fundamentação do comportamento moral. A tensão existente entre teoria e prática na IC, especialmente no campo moral, pode ser evidenciada pelo expressivo percentual de 73,1% (19) dos respondentes que disseram já ter vivido um dilema ético na pesquisa, contrastando com 80,5% (21) que admitiram não conhecer suficientemente a Resolução CNS nº 510 (BRASIL, 2016). Ou seja, os estudantes mostraram-se capazes de reconhecer um dilema ético, apesar do pouco conhecimento da norma aplicável.

E isso se mostra ainda mais importante diante do percentual de apenas 23,1% dos respondentes que afirmaram ter cursado uma cadeira sobre ética na graduação. Em contrapartida (e talvez como decorrência desse lapso formativo), na pergunta seguinte, somente 23,1% disseram não procurar formas alternativas para aprofundar o conhecimento sobre ética.

Com base nos percentuais apresentados, é possível afirmar a importância da IC como uma ferramenta de sensibilização moral dos pesquisadores. Contudo, tal instrumento é pouco e mal utilizado atualmente no Brasil, o que se evidencia pelo percentual de 50% dos respondentes que, de alguma forma, fez referência à pouca valorização da atividade de pesquisa desenvolvida pelos estudantes. Entre as evidências da desvalorização, a referência ao valor da bolsa, de R\$ 400,00⁶ por 20h semanais de pesquisa, foi a principal questão mencionada pelos respondentes. Merece registro que o valor da bolsa não sofre qualquer alteração desde 2012 e que os programas de IC estão sendo objeto de uma sensível redução no número de bolsas, no contexto atual de retração do financiamento da educação e da ciência no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos argumentos teóricos e dados apresentados, mesmo que no âmbito de um estudo exploratório, é possível afirmar que o comportamento mimético está no centro da experiência proporcionada pela IC e, nessa medida, pode ser um importante recurso a ser mobilizado para a sensibilização moral dos sujeitos. Na linha do argumento de Benjamin (1985), esse recurso é capaz de mobilizar a dimensão estética, tão necessária quanto maltratada no âmbito da educação formal, e adquire ainda mais relevância em um contexto de proliferação de normas de controle, muitas das vezes alheias aos interesses e às necessidades do campo das CHS.

Entretanto, seguindo com Adorno (1982; 2009), é importante considerar que o recurso ao comportamento mimético é necessário, mas não suficiente, devendo ser combinado com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio conceitual dos estudantes, somente acessível pela adequada e orientada reflexão teórica. O estímulo mimético é uma excelente instância de sensibilização, mas precisa ser acompanhado por um esforço racional do sujeito, sob pena de transmitir a ideia tão ingênua quanto perigosa de que a fundamentação do campo moral é simplória. Essa advertência é especialmente necessária em um contexto no qual abundam normas autoproclamadas de “códigos de ética”, que escondem interesses de controle sobre a atividade científica e normatizações que pretendem regular a conduta dos pesquisadores.

Com isso, mesmo que considerado o limitado alcance de uma pesquisa exploratória, o melhor caminho parece ser o de uma formação equilibrada entre estímulos miméticos e desenvolvimento do raciocínio teórico sobre a questão da ética em pesquisa, pois o excesso da via da transmissão discursiva por meio de aulas expositivas é apontado, inclusive pelos respondentes do questionário, como insuficiente para possibilitar uma formação adequada. Por fim, compreende-se que a relação estabelecida entre pesquisador e iniciante na IC tem características que fomentam uma relação mimética entre ambos e, nessa medida, pode funcionar como uma potente instância de sensibilização moral em pesquisa, eficiente e legítima, visto que é produzida a partir da própria prática de pesquisa na respectiva área, mais autêntica do que o simples recurso à normatização externa.

⁶ Equivalente a EUR 62,50, no câmbio comercial de 3 de setembro de 2020.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.
- ADORNO, Theodor W. *Minima moralia*. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARISTÓTELES. *Poética*. (Col. Os Pensadores). Tradução de Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- BASSANI, Jaison José; Vaz, Alexandre Fernandez. Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola, *Pro-Posições*, 22(1), p. 151-165, 2011. <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100012>>
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política (v. I)*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900, *in* Walter Benjamin, *Obras escolhidas (v. II)*. São Paulo: Brasiliense, p. 71-142, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo (v. III)*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Sobre el programa de la filosofía venidera. *In Para una crítica de la violencia y otros ensaios (3. ed.)*. Madrid: Taurus Humanidades, 2001.
- BRASIL. *Resolução Normativa nº 017 de 6 de julho de 2006*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasília, 2006.
- BRASIL. *Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016*. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Brasília, 2016.
- BUCK-MORSS, Susan. *Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Madrid: La balsa de la medusa, 1995.
- CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Mimese: sobre processos de conhecimento, representação artística e formação na história da educação, *Educar em Revista*, 35(73), p. 15- 31, 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62733>>
- DE LA FARE, Mónica; SAVI NETO, Pedro. A regulação da conduta dos pesquisadores na ciência brasileira: um problema de pesquisa ou um problema para a pesquisa em Educação? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 319-332, jan./abr, 2019. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.017>>
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Psicanálise e mimesis com base na teoria crítica. In *Anais do IV Encontro de História da Arte*. Ribeirão Preto, Brasil, 2008. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2008/DE%20FREITAS,%20Nivaldo%20Alexandre%20-%20IVEHA.pdf>> Acesso em 13.09.2020.

FREITAS, Verlaine. *Para uma dialética da alteridade: a constituição mimética do sujeito, da razão e do tempo em TW Adorno*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2001.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUTUYMA, Douglas J. *Biologia evolutiva* (2. ed). Ribeirão Preto: Ed. SBG, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin, *Perspectivas*, 16, p. 67-86, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/771/632>>. Acesso em: 10/10/2019

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-4/html/index.php#3>> Acesso em 13/09/2020.

ISRAEL, Mark; HAY, Iain. *Research Ethics for Social Scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. Londres: Sage, 2006.

LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Ethos sem ética: a perspectiva crítica de TW Adorno e M. Horkheimer, *Educação e Sociedade*, 22(76), p. 63-75, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a04v2276.pdf>> Acesso em 13/09/2020.

LAVELLE, Patrícia. Mimesis e enigma: sobre infância em Berlim por volta de 1900, *Revista Poiésis*, 24, p. 77-92, 2014. <<https://doi.org/10.22409/poiesis.1524.77-92>>

LAVELLE, Patrícia. Literatura, reflexão e semelhança: uma afinidade entre Benjamin e Ricoeur. *Kriterion*, 139, p. 235-253, 2018. <<https://doi.org/10.1590/0100-512X2017n13913pl>>

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação, *Olhares e trilhas*, 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/3475/2558>> Acesso em 15/09/2020.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão, *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), p. 173-197, 2010. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>>

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório, *História, Ciências, Saúde*, 3, p. 71-97, 2001. <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702001000200004>>

PLATÃO. *Diálogos de Platão: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha* (5. ed.). (Col. Os Pensadores). Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

RICKLEFS, Robert E. *A economia da natureza* (3. ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.

SAVINETO, Pedro. A atualidade da crítica de Adorno para as pesquisas qualitativas com bases empíricas em educação. *Veritas* (Porto Alegre), 63(2), p. 744–764, 2018. <<https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.30792>>

SAVINETO, Pedro; DE LA FARE, Mónica. Regulação da pesquisa em Educação: tensões entre autonomia ética e heteronomia normativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0191340, 2019. <<https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.30792>>

SAVINETO, Pedro; DE LA FARE, Mónica; NASCIMENTO, Inês. Ética na pesquisa em Psicologia e Educação em Portugal: contributos para pensar o caso brasileiro. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–20, 2021. <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.15213.006>>

SAVINETO, Pedro; DE LA FARE, Mónica; SILVA, Débora Santos da. Ética, autonomia e pesquisa em educação: questionamentos à regulação brasileira da conduta dos pesquisadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250013, 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250013>>

SCHLESENER, Anita Helena. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin, *Filosofia Unisinos*, 10(2), p. 148-156, 2009. <<http://dx.doi.org/10.4013/fsu.2009.102.02>>

SCHLESENER, Anita Helena. *Mosaicos, colagens, desvios, passagens: a educação a partir de Walter Benjamin*. Curitiba: UTP, 2019.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno, *Educação e Sociedade*, 24(83), p. 391-415, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a04v2483.pdf>> Acesso em 13/09/2020.

STEINER, George. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 1998.

TAYLOR, Derry *et al.* Facial complexity in sun bears: exact facial mimicry and social sensitivity. *Scientific Reports*, 9(4961), 2019. <<https://doi.org/10.1038/s41598-019-39932-6>>

TIBURI, Márcia. Adorno e a impossibilidade da ética, in Luiz A. Calmon Nabuco Lastória et al. (Org.), *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas: Editora da UNIMEP/Autores Associados, p. 85-104, 2001.

WULF, Christoph. *Antropología: historia, cultura e filosofía*. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial. Tradução de Daniel Barreto González, 2008.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos, *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), p. 553-568, 2016 <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216629>>

VILELA, Rita Almeida Teixeira. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva” – novas perspectivas na pesquisa qualitativa. In: *Reunião anual da ANPED*, 31, 2011, Caxambu. Anais eletrônicos [...]. Caxambu: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt14-4741--int.pdf>> Acesso em: 15/04/2018.

VILELA, Rita Almeida Teixeira. *A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade*. Relatório de Pesquisa, CNPq 2006-2008. PUC-Minas, 2009. Disponível em: <www.ich.ped/pucminas.br> Acesso em: 05/04/2018.

VILELA, Rita. Almeida Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez., 2010. <<https://doi.org/10.26512/lc.v16i31.3618>>

Submetido:14/02/2022

Aprovado: 23/02/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Autor 1 – Conceitualização, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Coordenadora do projeto, metodologia e revisão da escrita final.

FINANCIAMENTO

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes/Brasil) – Código de Financiamento 001, com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado(PNPD) para o primeiro autor.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.