

# **A PESQUISA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: SISTEMATIZANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

---

Liliana Soares Ferreira

## **Resumo**

A atividade de pesquisa e a escrita são elementos constituintes da proposta pedagógica de muitos cursos universitários, sobretudo na área da educação. Entretanto, reservadas, muitas vezes, somente aos componentes curriculares de Metodologia da Pesquisa e de Pesquisa em Educação, acabam gerando, não raramente, procedimentos mecânicos com o intuito de cumprir tarefas. Imersa em realidades com estas características, passei a compor uma proposta de aulas nestes componentes, cuja centralidade fosse resgatar a pesquisa e a escrita no processo educativo de futuros professores. Este artigo é uma sistematização dos conhecimentos produzidos a partir da realização desta proposta e, como tal, constitui-se em atividade relacionada à pesquisa qualitativa, envolvendo sujeitos, entendidos como interlocutores, também autores da investigação.

**Palavras-chave:** pesquisa, escrita, método, linguagem, professores.

## **THE RESEARCH AND THE WRITING IN THE UNIVERSITY: SYSTEMATIZING A PEDAGOGICAL PRACTICE IN RESEARCH METHODOLOGY CLASSES AND IN EDUCATION RESEARCH.**

## **Abstract**

The research activity of and the writing are constituent elements of the pedagogical proposal of many university courses, especially in the education area. Meantime, reserved, very often, only to the curricular components of Research Methodology and of Education Research, generates, commonly, mechanical proceedings with the intention of carrying out tasks. Immersed in realities with these characteristics, I started to compose a lesson proposal in these components, which the central point was to rescue the research and the writing in the educative process of future teachers. This article is a systematization of the produced knowledge from the accomplishment of this proposal and, as such, constitute in related activities to qualitative research, involving subject, understood like interlocutors, also authors of the investigation.

**Key words:** Research, Writing, Method, Language, Teachers.

Como professora da área de pesquisa em educação, há muitos anos, reflito sobre como elaborar efetivos momentos de produção do conhecimento, nas aulas de Metodologia da Pesquisa e Pesquisa em Educação, que resultem na sensibilização dos estudantes para a pesquisa e, decorrente desta sensibilização, o seu gosto e interesse pela prática da pesquisa como abordagem do mundo e fundamento pedagógico. Tal preocupação é oriunda da percepção de alguns fatores, presentes na organização pedagógica das instituições nas quais trabalhei, cuja intencionalidade era propiciar condições para a constituição do pesquisador durante o curso de licenciatura ou de especialização, mas, contraditoriamente, denotavam características limitadoras de tal intencionalidade, a saber:

a) a pesquisa tem ficado, normalmente, restrita aos últimos semestres do curso, tornando-se um desafio a mais e não uma prática cotidiana;

b) durante o curso, não raramente, encontram-se componentes destinados ao estudo da metodologia científica. Entretanto, ou porque os professores do componente não têm experiência de pesquisa efetiva, ou porque tecnicizam as aulas, ou porque consideram demasiadamente artificial tais conhecimentos, acabam por precarizar as aulas, acabando por gerar uma percepção da metodologia científica como técnica e não como modo de pensar e produzir o trabalho de pesquisa;

c) durante os cursos, normalmente, está reduzido o tempo de aula para elaboração de projeto e estudo de abordagens, procedimentos e técnicas metodológicas, muitas vezes até, confundindo-se. Assim, acabam por induzir trabalhos precipitados, sem o tempo necessário para uma pesquisa que gere satisfação no pesquisador. Nas palavras de uma das estudantes:

A disciplina de Metodologia da Pesquisa é obrigatória na matriz curricular do Curso. Se tivesse que caracterizá-la em uma palavra, dentre todas as pensadas, seria de uma disciplina com possibilidades. Possibilidade de pensar, de construir e, ao mesmo tempo, destruir concepções, 'achismos' e questões relacionadas à própria disciplina, ao Curso, à educação como um todo (e especificamente a institucionalizada) e principalmente, relacionadas a nós (eu) mesmos enquanto seres humanos (DEN).

Estes e muitos outros aspectos percebidos acirraram minhas reflexões, exigindo-me pensar sobre como contribuir para diferenciados procedimentos pedagógicos capazes de, mais eficazmente, produzir aulas de Metodologia da Pesquisa e Pesquisa em Educação com gosto, sabor e, em decorrência, resgatar a prática de pesquisa como produção do conhecimento. Entendia que a tarefa era desafiadora, mas considero o valor de um desafio sobretudo como oportunidade de produção de conhecimento. Orientava-me, do mesmo modo, a preocupação em propor aulas produtivas e eficazes no sentido de re-aproximar os estudantes e a pesquisa, pois os via como pesquisadores mesmo antes da escola, desde suas curiosidades na infância e, no entanto, ao longo do percurso escolar pareciam ter anestesiado estas curiosidades. Entendia também o quão é impossível separar a profissionalidade dos sujeitos e sua atividade de pesquisa, não só na academia, mas no cotidiano de suas atividades profissionais. Por isso, para mim, tal manifestação de desencantamento com a pesquisa era paradoxal e exigia um re-encantamento.

Foram anos de reflexão. Mais especificamente, nos últimos três anos, sistematizei uma prática. No início do ano de 2007, surgiu a oportunidade de apresentar a proposta a uma turma de especialização na área educacional. A turma aceitou participar e iniciaram-se, assim, as aulas de Metodologia da Pesquisa.

Este artigo relata esta práxis pedagógica, entendendo-a como sistematização crítica elaborada após estudos, reflexões e experiências. Enquanto sistematização, não está acabada. Antes, apresenta-se sujeita à crítica, à re-elaboração em contínuo. Deste modo, ratifica-se não se acreditar em modelos pedagógicos, mas em práxis em contextos culturais muito específicos. Narrá-las possibilita sistematização e lê-las pode ser inspirador para se pensar o próprio trabalho. É este o intuito do texto: ao mesmo tempo, sistematizar e, quem sabe, possibilitar reflexões acerca do trabalho desenvolvido na área. Assim, organizei-o em duas etapas, interligadas e subsequentes: a apresentação de crenças, uma espécie de aporte teórico-metodológico, e o relato comentado. Utilizo os discursos dos estudantes, integrantes da turma, mediante autorização prévia, em meio ao artigo como argumentos de autoridade, com os quais comprovo, amplio ou refuto os argumentos que apresento. Entendo-os como interlocutores em todo o processo de produção, desde a aula até agora, nesta outra produção, sistematizatória. Denomino estes autores, por uma questão de proteção de sua identidade, por letras. Seguem-se, então, considerações finais, alinhavando sistematizações que já pude realizar, elaborações em processo, uma vez que são estágios intermediários entre etapas da produção do conhecimento. A partir de uma

sistematização podem-se lançar diversas outras questões e estas originarem a necessidade de novas investigações, e, conseqüentemente, novas sistematizações. Esclareço que sistematizar não é, no meu entender, resumir ou condensar o vivido, mas re-escrevê-lo, elaborando uma síntese dialética, que lança o vivido à frente, em um movimento de re-elaboração de sentidos e fazeres. Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, que visa à sistematização do conhecimento e da experiência e ao re-estudo de categorias extraídas desta sistematização, estando assentada em registro e pesquisa bibliográfica. A identificação do problema que gerou a investigação (como propor aulas de Metodologia da Pesquisa e Pesquisa em Educação, tendo a linguagem como ambiente e visando à produção do conhecimento em aula, no intuito de contribuir para a constituição de pesquisadores?) aconteceu a partir da re-imersão, re-estudo e revisão dos estudos e investigações já desenvolvidos nesta área. Isto só é possível em acordo com a compreensão que todo conhecimento é provisório e, por isto, sujeito a uma nova reflexão e, conseqüentemente, uma produção. O alto grau de subjetividade desta metodologia remeteu-me a olhar-me como, dialeticamente constituída, professora, pesquisadora e interlocutora, para, assim, deste lugar, poder sistematizar conhecimentos.

### **Ciência, objetividade, método**

Entendo que a ciência é a possibilidade de entender o mundo, tendo como base o conhecimento produzido ao longo da História. Com isso, não descarto outras possibilidades de conhecimento, tidos, muitas vezes como não-científicos. Acontece que a escola, a universidade e demais instituições educacionais encarregaram-se e foram encarregadas de “transmitir” o conhecimento formal, e, deste modo, este conhecimento tornou-se, aparentemente, o único conhecimento aceitável, em detrimento do mito, do senso comum, da crença, só para citar alguns. Rorty refere-se a essa exclusividade com a qual a ciência vem dominando o pensamento acadêmico, destacando que verdade e ciência, em muitos contextos, são sinônimos, gerando a impressão de haver uma sintonia entre a concepção de “verdade objetiva” e “racionalidade”, e estas estariam diretamente relacionadas à prática da ciência (1991, p. 35). Destaca o autor o fato de este modo de pensar a ciência excluir as ciências humanas, tidas como não-rationais.

Esta polêmica entre o que é ciência e o que não é científico existe há séculos, sendo trabalhada diferentemente conforme as tendências da época. Descartes (2000), por exemplo, é magistral em seu

modo de encaminhar tal dicotomia: é científico o que pode ser objetivamente comprovável através de um método de experimentação rigoroso e, uma vez comprovado, torna-se verdade inquestionável. O pensamento cartesiano tem sido o esteio da prática científica, gerando a necessidade de um rigor, muitas vezes, irracional, justificando-se como discurso sobre a experimentação e esta, como único e determinando meio de obter a verdade dos fatos.

Mesmo a evolução científica estonteante nas últimas décadas não foi suficiente para provar que tal rigor, assentado no método, é insuficiente enquanto único alicerce da prática de pesquisa e única possibilidade de chegar a resultados comprováveis. Com certeza, contribuiu para o surgimento de variações metodológicas, permitindo, até mesmo, a criatividade como característica do pesquisador e da pesquisa, mas não suplantou o atrelamento ao rigor enquanto sinônimo de busca da verdade. Simplesmente questionar o que é verdade não implica questionar o que é rigor. São elementos diferenciados, porém, imbricados nesta discussão. Também contribui para a variação temática, responsável, hoje, pelo rol diversificado de temas pesquisados. Sobre esta variação temática, destaco as palavras de Santos, quando afirma que é uma fragmentação temática e não disciplinar, e explica:

Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem uns ao encontro dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a das árvores, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (SANTOS, 2006, p.47-48).

Interface, rede, rizoma têm sido vocábulos repetidos. Pesquisa, pesquisar, método são aspectos que dão esta tessitura, ampliando as potencialidades da pesquisa, organizando-a enquanto prática. E quanto à prática, neste raciocínio, a Ciência

[...] não pode ser apenas uma ciência descritiva, explicativa e interpretativa, será também uma ciência normativa em que a componente utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central. É que esta ciência lida com um objeto inconcluído, não podendo, por isso, bastar-lhe o conhecimento de um objeto já construído. (DIAS DE CARVALHO, 1988, p. 93).

E uma das integrantes da turma de estudantes assim sintetiza esta polêmica: “[...] o conhecimento científico é apenas um tipo de conhecimento, nunca o conhecimento verdadeiro” (NE).

É nesta perspectiva que se inclui o método. Não como formatação da pesquisa e da ação do pesquisador, mas como orientação prévia, atinente aos aspectos que caracterizam as escolhas feitas ao conceber a pesquisa. Especialmente na educação, alguns aspectos são oportunos. Por exemplo, o privilegiamento da pesquisa qualitativa, o que não implica exclusão ou demonização (como querem alguns) da pesquisa quantitativa. Tal escolha já estabelece características quanto aos procedimentos e técnicas, como bem explicita Fazenda (1994, p.45):

1 - Na pesquisa qualitativa os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos conforme os critérios; estas podem ser emotivas, mas nunca serão certas ou erradas, pois estes critérios não se aplicam à descrição dos dados, não se fundamentam em idealizações, imaginações, desejos e nem se realizam na subestrutura dos projetos;

2 - Descreve-se e determina-se com precisão rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas. Mas a generalidade mais elevada esta na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da “coisa”;

3 - Na questão metodológica não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos e sucessões como uma escada em direção à generalização.

São escolhas diversas. Complementando-se, constituem a abordagem metodológica. Método, ou melhor, métodos são os aspectos selecionados pelo pesquisador em função de suas concepções de ciência, dos temas e, sobretudo, da problematização do fenômeno. Não há métodos melhores ou piores, há métodos adequados e inadequados. Os pesquisadores precisam conhecê-los para entender quais são apropriados às suas intencionalidades, ou percebê-los condizentes aos seus aportes teóricos. Por isso,

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que lhe é perguntada. Só uma constatação de

métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitar natural. (SANTOS, 2006, p. 48).

Estas escolhas não acontecem ao sabor do gosto, tão-somente, representam e são representativas de aportes teórico-metodológicos. Uma teoria entendida não como congelada, mas em movimento contínuo, alimentada pela pesquisa. Uma teoria relacionada ao presente, ao real, à vida:

[...] a teoria não muda o mundo, mas é condição para mudá-lo. Assim, a relativização do poder da educação escolar vem também a reforçar o papel central da reflexão, considerados os limites da aprendizagem, que pode no máximo chegar a uma resposta gama, ou seja, à reestruturação de conteúdos. Somos funcionários da teoria, nós professores. (WACHOWICZ, 2002, p. 28).

Especialmente a teoria aliada à prática científica parece ser instável ou implicitar um lugar social discutível, muitas vezes. Seja porque é resultante de pesquisa, seja porque não resulta da tradição científica, mas é produção presente, parece ser uma teoria questionável. Contrariamente, concordo com Wachowicz que teoria

É uma construção humana que resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir e que é regulada pela rectificação crítica. Contudo, a uniformidade metodológica não é seu apanágio. Diferenças de objecto de estudo levam a diferenças de práticas. Também não pode prescindir do espírito crítico, pois ele é-lhe inerente, por natureza, o conhecimento científico é contrário ao dogmatismo – evolui pondo em causa as suas verdades de “ontem”. É da sua natureza procurar respostas para os problemas que tem, mas também é da sua natureza procurar problemas para as respostas que já tem. (WACHOWICZ, 2002, p. 28).

Na pesquisa em educação, tais argumentos acirram algumas evidências: é um ramo da pesquisa com questões a resolver. Questões relativas ao método, à ciência, às técnicas.

Entendo que a pesquisa em educação lida com o social, com o agrupamento de sujeitos em torno da produção do conhecimento. Por isso, precisa produzir-se também socialmente, mediante abordagens, procedimentos e técnicas que possibilitem a interação, a convivência, a interlocução de saberes e a produção de conhecimentos. Adentrar cada vez mais neste social implica conhecer crenças, valores, atitudes, enfim, formas culturais próprias do grupo com o qual se passa a conviver. A pesquisa qualitativa é, sem dúvidas, a pesquisa mais apropriada para as Ciências Sociais, tendo em vista que, conforme Minayo, “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” (1994, p. 15), ou seja, diz respeito às interações e elaborações humanas, historicamente produzidas.

Com certeza, a pesquisa educacional avançou muito nos últimos anos. Entretanto, há muito a avançar, sobretudo no que se refere ao financiamento, à qualidade da produção e à divulgação. Em síntese, são necessários alguns aspectos bem pontuais: a) uma concepção de ciência que alie os fenômenos educacionais e a pesquisa, sustentada teoricamente e divulgada nos meios educacionais, evitando a confusão teórica e apolítica com que se revestem muitas pesquisas nos dias atuais; b) uma opção teórico-metodológica efetivamente embasa nos referenciais teóricos dos professores-pesquisadores, sustentável e evidenciada a partir dos caminhos da pesquisa; c) uma avaliação e divulgação de resultados das pesquisas, com periodicidade, com permissão de acesso à comunidade acadêmica a base de dados atualizados e a periódicos que efetivamente sejam publicados em tempos regulares.

Concordo com Fazenda (1994) e Marques (2001), que uma das maiores dificuldades para os pesquisadores é o escrever. Marques (2001) ainda propõe que se deve escrever para pensar e, não, o contrário: pensar para escrever. Que escrever e coçar são atividades que necessitam apenas serem começadas e, depois, ficará difícil concluir. E que, escrevendo, se pode efetivamente produzir pesquisa. A escrita, nos meios acadêmicos, foi sendo tão encastelada que, aos poucos, pareceu tornar-se ação apenas de alguns, aqueles agraciados pela capacidade de produzir textos singulares, iluminados. Escrever é tão somente produzir, sistematizar, criar. E, nesta perspectiva, o próprio ato de redimensionar a primeira escrita, tornando-a uma segunda, mais elaborada, já é uma ação de pesquisa.

## **A pesquisa enquanto prática e fundamento pedagógico**

A atividade de pesquisar é entendida nesta proposta não somente como uma prática envidada no sentido de produzir conhecimento, mas como um fundamento pedagógico: pela pesquisa aprende-se a pesquisar.

Considero esta compreensão basilar na constituição dos pedagogos e professores, cuja prática supere as ações pedagógicas tradicionais, que entendem o conhecimento como algo a ser transmitido e, contrariamente, entendendo o conhecimento como resultado da interação e esta como assentada na linguagem. Ou seja, ratifico que considero a pesquisa como uma atividade dos sujeitos durante a produção do conhecimento. Como tal, é essencialmente dialógica, sistemática, metodologicamente organizada, implica a socialização de saberes e acontece na linguagem (entendida como ambiente, na perspectiva de Gadamer, 1988), não sendo possível fora dela. Para desenvolver esta argumentação, estou pressupondo:

- a) o entendimento dos pesquisadores como sujeitos da produção do conhecimento, dotados de historicidade e subjetividade e estas implicadas na pesquisa;
- b) a pesquisa como processo de interlocução entre os sujeitos;
- c) a leitura, a reflexão, o diálogo como processo integrante da pesquisa;
- d) a pesquisa como efetivo processo de produção do conhecimento, tendo como mote uma pergunta geradora da ação dos pesquisadores;
- e) a escrita como sistematização da pesquisa, portanto, etapa fundamental na produção do conhecimento.

Por isso, concordo com a estudante que afirma: “[...] o trabalho com pesquisa supõe o comprometimento, a vontade, um olhar atento aos procedimentos e técnicas da pesquisa, uma posição teórico-metodológica, a cooperação entre pesquisadores e colaboradores, e o respeito mútuo” (DEN). Tal compreensão exige muito estudo, conhecimento e interação, pois “[...] a prática de pesquisa exige um aprofundamento teórico e a prática do escrever, desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva” (ALE).

## **Relacionando concepções e uma prática pedagógica vivenciada**

Na medida em que vou tornando claras estas concepções e elaborando meu aporte teórico-metodológico, também vou reiterando a necessidade de elaborar práticas pedagógicas em concordância com tais crenças. Estas práticas são sempre provisórias, pois estão relacionadas a uma leitura de uma realidade específica, de sujeitos específicos, não servindo como modelos congelados, como já frisei.

Eu e a turma, mediante acordo pedagógico, desenvolvemos o trabalho em quatro etapas subsequentes: elaboração de narrativa de vida, problematização, entendimento e planejamento dos aspectos metodológicos, sistematização. Passo a relatar cada etapa, relacionando-a às crenças já explicitadas e intercalando com depoimentos esclarecedores dos sujeitos, também autores, que participaram desta proposta.

### **Primeiro: narrativa de vida.**

Acredito que a problematização não acontece artificialmente. Ao contrário, é sempre resultante de questões que, reiteradamente, indagam ao longo da elaboração e encaminhamento de projetos de vidas. No caso, eram estudantes que escolheram realizar um curso de especialização na área educacional. Portanto, minha suposição é que haveria alguma questão geradora desta escolha. Uma questão talvez ainda não claramente explicitada, mas evidenciada em algum tipo de repetição ao longo de sua trajetória acadêmica. Desafiei-os, então, a escrever sua narrativa de vida acadêmica, atendo-se ao detalhamento de aspectos evidentemente repetitivos, aspectos cuja repetição lhes provocava algum tipo de sensação e o desejo de estudá-los. Denominou-se, a princípio, de memorial acadêmico, entendendo memorial como conjunto de memórias da vida acadêmica.

Como se pode imaginar, para alguns, não foi um trabalho fácil, inicialmente, pois nunca tiveram a oportunidade de se encontrar com suas memórias de escola, e algumas destas memórias não eram bem-vindas: “As dificuldades para elaborar o texto do memorial geraram muita ansiedade, a qual foi compensada com a ‘descoberta’ da temática [...]” (MA). Seguiu-se a este momento de resistência inicial a percepção de muitas memórias adormecidas e que, no rol de tudo que era escrito, tinham, no presente, sentidos diferentes. Para muitos estudantes, foi um verdadeiro processo catártico e dedicaram-se a pesquisar sobre sua vida, revendo álbuns e fazendo entrevistas; para outros vinte por cento da turma, foi apenas uma tarefa desafiadora. O objetivo, todos sabiam, era

buscar encontrar as repetições e, com base nelas, elaborar um problema de pesquisa.

Eu nunca tinha escrito um memorial, e esse processo foi muito rico, doloroso em alguns momentos, mas importante para que eu percebesse a relação do meu projeto de pesquisa com a minha história de vida. Isso está me proporcionando um prazer maior ao realizar minha pesquisa, pois esse sentimento de pertencer a uma história e de essa história fazer parte da minha pesquisa é muito agradável. (FA)

A escrita tornou-se mais que registro, tornou-se um modo de pensar, pensar, até mesmo, sobre si próprio: “[...] foi um momento onde pude repensar toda minha formação, relembrando fatos que foram muito importantes para as minhas escolhas atuais” (DEB)

Interessante como o encontrar-se com e na escrita provoca diferentes percepções e até diferentes emoções.

Descobri o verdadeiro sentido de se realizar e desenvolver um problema de pesquisa, este que deve privilegiar o desvelamento de nossas angústias e inquietações, dando ao mesmo um significado pessoal e conseqüentemente profissional” (FRAN).

Após tal trabalho, muitos perceberam os sentidos de produzir uma narrativa de vida e, nela, pesquisar relações com os temas de pesquisas.

Ao resgatar minha história de vida, pude entrelaçar muitas das vivências à minha trajetória de pesquisa, deparando-me com a impossibilidade de distanciamento de nossa subjetividade ao construir o objeto de pesquisa. (NE)

E, uma outra abordagem: “[...] a narrativa de vida foi uma forma de nós ‘enxergarmos’ em nossa pesquisa, buscando em nossa história escolar as questões que agora pretendemos responder” (TA). A percepção seguinte foi relativa à aproximação entre a elaboração da problematização e, antes dela, a descoberta do tema a partir da narrativa de vida e uma maior inserção pessoal no projeto derivado desta problematização, um maior investimento de sabor na pesquisa:

[...] pude comprovar, uma vez mais, que a investigação científica deve estar atravessada pelo desejo do pesquisador. Esse desejo é o que nos move em busca do saber, em busca das respostas que pretendemos encontrar. Afinal uma atividade tão árdua quanto a da pesquisa só faz sentido, pra mim, se for realizada com prazer (TA).

Por isso, concordo com Marques: “[...] o tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal do desejante” (2001, p. 92). E dito por uma estudante da turma:

Minha história de vida também foi decisiva porque escolhi a questão norteadora a partir de fatos que venho observando na minha trajetória profissional. Essa relação da trajetória de vida com o objeto de pesquisa é fundamental para o bom encaminhamento do estudo. E depois, quando se estuda um assunto com o qual se identifica, parece haver mais entusiasmo em desenvolver a pesquisa (AN).

E, dito de outro modo, uma estudante assim se expressa: “Frequentemente, queremos algo sem saber ao certo a origem desse desejo, ao (re)elaborar minha história de vida pude conhecer-me um pouco mais” (CRIS)

Tal perspectiva também é explicitada, agora destacando a questão do “erro” como um temor do pesquisador-iniciante: medo de “errar”, de não atingir objetivos acadêmicos e previamente explícitos, enquanto se sabe, pesquisa é exercício de uma atividade autoconstrutora, autogestionada.

[...] para que se perceba a necessidade de focalizar a trajetória de vida das pessoas e, a partir dela, dar início a um trabalho de estudos que contemple o que cada um realmente ‘é’ e ‘quer’ e, assim, conseguir elaborar um projeto, uma monografia ou tese com desenvoltura e sem ter receio de errar (ETI).

Apesar da insegurança inicial, a produção da narrativa de vida foi basililar em todo o projeto, remetendo os pesquisadores a não somente enviar esforços na busca de respostas para as suas perguntas, mas a responderem também às suas perguntas individuais, àquelas que descobriram existir ao refazerem o percurso de suas memórias.

## **Segundo: a problematização de um tema**

No universo de temas gerados com a escrita da narrativa de vida, era necessário escolher um. Escolher não é fácil, exige comprometimento.

Pesquisar é buscar. Buscar o problema, que é um problema encontrá-lo; o tema, que tem que ser criativo, coerente, abrangente; os objetivos, que se ramificam, a cada discussão e releitura daquilo que a pesquisa proporciona; o caminho a ser percorrido, que é longo e impregnado de significados (SIL).

Buscava-se “uma forma de sistematizar um problema a ser desvendado, dando-lhe sentido, significado e norteando uma intenção de pesquisa” (FRAN). Neste processo, os conhecimentos da área da metodologia são oportunos: “[...] a construção dos conhecimentos teóricos e práticos sobre as atuais normas técnicas utilizadas para a elaboração de trabalhos científicos contribuiu para um olhar crítico sobre a formatação e apresentação dos mesmos” (ALE).

A problematização é, na verdade, a escolha de um foco. O tema apresenta-se como versão generalizada, um território a ser explorado, e a problematização é o rumo nesta exploração, uma primeira proposição no amplo processo de buscar respostas às perguntas, pois problematizar é perguntar. É assim, nas palavras da estudante, o início da pesquisa e “[...] pesquisar necessita, inicialmente, da delimitação de um tema que, na maioria das vezes, se encontra imerso na subjetividade e história de vida de cada sujeito” (ALE).

## **Terceiro: a elaboração do projeto**

Seguiu-se, então, a elaboração do projeto, ou seja, o detalhamento do trabalho a ser desenvolvido. Sobre este aspecto, sempre esclareci: primeiro, o projeto pode ser modificado tantas vezes o pesquisador quiser, até torná-lo, efetivamente, a expressão de suas intencionalidades: “Penso que estar buscando e revendo a estrutura e produção do projeto é essencial, para que possa ser feito um trabalho com argumentos bem fundamentados e assim estar sempre em busca da qualidade” (DANI); segundo, o projeto não é uma tarefa vã, é uma forma de pensar o trabalho, de prevê-lo, garantindo que não se saia procurando tudo sem saber exatamente o que se precisa procurar. Com isso, pensei estar

apresentando uma outra versão de projeto e metodologia, diferente daquela perspectiva enfadonha, muitas vezes, desenvolvida pelos estudantes, como sentido para o ato de planejar seu fazer-pesquisar. Do mesmo modo, quis apresentar um sentido de metodologia como modo de pensar. O rigor metodológico é fundamentado na forma como se pensa. Não adiantam métodos rígidos sem um pensar metodologicamente organizado.

Todo este trabalho de elaboração do projeto, de aprofundamento dos argumentos, de entendimento e inserção cada vez mais em uma perspectiva metodológica, aconteceu em momentos de intensa interação, nos quais não somente eram socializadas as construções, mas apresentadas sugestões, críticas, indicações de autores. Entendo que a prática interativa para a produção do projeto de pesquisa, para a pesquisa e para a constituição do pesquisador é basilar, não havendo outra possibilidade de assim acontecer. Um dos discursos corrobora minha argumentação:

A construção do projeto de pesquisa ou o ato de pesquisar, embora precise de momentos solitários, da mesma forma, necessita em algumas situações do compartilhar de conhecimentos, para se solidificar e buscar os melhores encaminhamentos para colaborar na área em que a pesquisa se insere (NA).

Outro aspecto que muito frisei, acreditando ser fundamental para a pesquisa e para os pesquisadores, é o embasamento teórico. Com isso, objetivava limitar a realização de trabalhos, muitas vezes, até com um bom texto descritivo da metodologia, porém sem uma clareza teórica. Entendo que a teoria e a prática estão sempre associadas, complementando-se; por isso, insistia em que houvesse, ao longo do trabalho, uma associação entre aquilo que se pretendia fazer e o que se pensa sobre:

[...] a teoria que permeia a análise dos dados coletados constitui-se em uma das aprendizagens mais importantes desse percurso, já que esse conhecimento possibilita uma melhor organização, desenvolvimento e interpretação dos dados da pesquisa (ALE).

Para tanto, além das leituras em aula, cada estudante-pesquisador procurou conhecer mais profundamente a proposta metodológica que estava propondo, relacionando-a ao recorte temático e à proble-

matização, buscando conexões. Muitos pesquisadores, neste momento, necessitaram re-orientar seus rumos, pois perceberam uma falta de sintonia entre o que objetivavam pesquisar e o aporte teórico-metodológico que haviam, inicialmente, elaborado. Este foi um dos aspectos mais difíceis, dada a falta de conhecimento de clássicos da literatura pedagógica, ou mesmo de áreas afins, como a sociologia, psicologia, filosofia e história. Para muitos, foi necessário buscar estes autores, embora se acreditasse que estas leituras deveriam ter acontecido durante a graduação, como bem afirma uma das estudantes: “[...] devido à breve explanação dos textos lidos em nossas graduações, muitas coisas passaram despercebidas e não pudemos perceber em que linha teórica tal autor se encaixava [...]” (LEI) Assim, decidiu-se que o trabalho de pesquisa seria também um trabalho de inserção teórica maior: não só buscar respostas às perguntas, mas aprofundar as categorias até então, pouco esclarecidas, apropriando-se delas e amalgamando-as às suas produções: “Nas entrelinhas, você precisa demonstrar que embora se baseie em autores, a sua presença também precisa ser percebida no texto” (AN). Pesquisar não é senão este contínuo diálogo com o mundo e com os demais autores, e conseqüente produção individual.

#### **Quarto: iniciando a pesquisa**

O trabalho de pesquisa, na verdade, iniciou desde a elaboração da narrativa de vida, quando se envidaram esforços em busca de indícios de uma problematização. Portanto, não se dissociaram o projeto e a pesquisa, o pensar e o agir. Antes, entende-se que a pesquisa é uma práxis e, como tal, associa o pensar e o fazer, pois “Assim se consegue sair da crítica pela crítica e chegar à crítica para a construção, para a melhora, para a busca de soluções” (ANE)

Outro fator interessante é a implicação do sujeito pesquisador em seu trabalho, assumindo-o individualmente quando sabe ser uma atividade coletiva. Nesta oscilação entre o individual e o coletivo, vai-se produzindo a pesquisa, implicando também momentos de coleta, de análise e de sistematização de descobertas. Um trabalho, deste modo, de inserção no social, no histórico e no político e não um descolamento para cumprimento de tarefas, porque tal proposta “[...] situou a pesquisa científica também como resultado de fatores políticos, econômicos, ideológicos e sociais e como uma prática de extrema responsabilidade ética e social, por parte do pesquisador” (NE). Portanto, caracteriza-se por seu movimento dialético e polivocal, ora coletivo, ora individual. Este movimento é gerado e consubstanciado no desejo da descoberta.

Descobrir é o princípio e o fim do pesquisar, é o elemento lúdico capaz de levar o pesquisador e seu projeto sempre à frente. E neste processo, fundamental é que “[...] precisamos aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar os horizontes de compreensão” (FRAN)

### **Para iniciar um fecho**

A pesquisa nas licenciaturas é uma das possibilidades de se iniciar o processo de constituição dos professores, tendo como esteio a escrita, a sistematização e, resultante, a autoria. Neste processo de constituição, por meio do diálogo, os sujeitos vão-se conhecendo e socializando saberes, produzindo conhecimentos. A prática da linguagem como elemento possibilitador da pesquisa também o é possibilitador da produção do conhecimento sobre e na profissão de professor.

Deste modo, penso estar dando sentidos diferenciados à prática de pesquisa e ao componente Metodologia da Pesquisa. E este afã parece consubstanciar-se quando os depoimentos dos estudantes assim o confirmam:

A disciplina de Metodologia Científica é uma das mais significativas, pois está diretamente ligada ao projeto singular de cada especializando, mas também permeia uma construção coletiva, na medida em que se estabelecem discussões, debates e reflexões coletivas que permitem a tomada de diferentes caminhos que, muitas vezes, parecem confusos. Com isso, começa-se a delinear, a conhecer teorias relevantes para desenvolver um trabalho com qualidade (SIL).

Creio que foi uma vivência significativa para todos os participantes. Com certeza, muito se tem a elaborar. Porém, os objetivos iniciais relativos a elaborar novos sentidos para o componente curricular e para a prática da pesquisa, de algum modo, foram alcançados. Cada uma, cada um dos estudantes, mediante sua historicidade, sua subjetividade vai elaborando, a partir de agora, sua prática de pesquisa e constituindo-se pesquisador, tendo a escrita, a leitura e a historicidade como elementos mais do que significativos, embaixadores da prática de pesquisar:

A escrita e a leitura são ações repletas de significados e intencionalidades que se referem tanto àquele que escreve,

quanto às manifestações ideológicas e sociais dos contextos aos quais estão inseridos os escritores e os leitores (AN).

Lendo, escrevendo e pesquisando, vão-se constituindo pesquisadores, escritores e leitores, em um movimento dialético, sem formalizações desnecessárias ou tecnocráticas. Tal perspectiva é muito bem descrita por uma das estudantes: “Aos poucos fui transpondo a noção do escrever como um ato, para um processo, o que me aproximou ainda mais desta prática” (NE).

## REFERÊNCIAS

- DESCARTES, R. *Discurso sobre o método* – para bem dirigir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. 9 ed. Curitiba: Hemus, 2000.
- DIAS DE CARVALHO, A. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1988.
- FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*. Ijuí: Editora UNIJUI. 2001.
- MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RORTY, R. *Objectivity, relativism, and truth*. Philosophical papers. EUA: Cambridge University Press, 1991. Vol. 1.
- SANTOS, B. S. e. *Um discurso sobre as ciências*. 4.a.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- WACHOWICZ, L. A. “Educação, epistemologia e didática”. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. S.; FELDMAN, D. et alii. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

---

---

**Liliana Soares Ferreira** - Licenciada em pedagogia, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, licenciada em letras, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Literaturas em Língua Portuguesa, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação nas Ciências, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora, classe professor-adjunto, do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria - RS.

E-mail: [liliana.ferreira@pq.cnpq.br](mailto:liliana.ferreira@pq.cnpq.br)

---

---

Submetido em janeiro de 2008 | Aceito em fevereiro de 2009