

Pensar e Pesquisar: caminhos para o conhecer

Cristina Novikoff¹ - Unigranrio

RESUMO: O presente texto tem como objetivo fortalecer a idéia de inseparabilidade do entre o “pensar” e o “pesquisar”, como sendo caminhos para o “conhecer”. Mas é imprescindível que, de pronto, se esclareça que não estamos falando de todas as formas de pensar. Trazemos elucidacões caras à educação, como compreender os aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos dos termos em estudo, um imbricado no outro. Para dar conta e razão vamos traçar um caminho de esclarecimentos quanto ao primeiro aspecto e, concomitantemente, reapresentar caminhos esquecidos para o segundo aspecto, razão da pedagogia. Portanto, serão discutidos os conceitos e entendimentos das palavras “pensar”, “pensamento” e “pesquisa” como processos simultaneamente dependentes e distintos que, em comum, objetivam o conhecimento. As idéias conceituais não se prenderam apenas à erudição – uma das atividades do ensino –, mas também, e principalmente, na construção de um conhecimento gerado da experiência da autora, ancoradas na autonomia e comprometimento ético com a arte de pensar. E, as sequências trazem à tona alguns autores que há muito discutem a educação na perspectiva pedagógica que denominamos de sócio-histórica.

Palavras-chave: Pensar; Pensamento; Pesquisar; Pedagogia sócio-histórica.

ABSTRACT: This text has as objective strengthen the idea of the inseparability between "think" and "search" as ways to "known." But it is essential that, ready, clarify that we are not talking about all forms of thinking. We bring important clarifications for education, how to understand the epistemological and didactic teaching in terms of study, an to involve in the other. To realize and reason we will draw a way for clarification regarding the first aspect and, concomitantly, to reintroduce forgotten path to the second aspect ratio of pedagogy. Therefore, we will discuss the concepts and understandings of the words "think", "thought" and "research" as distinct processes simultaneously dependent and that, in common is their objective knowledge. The

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, atuando no Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio prof. José de Souza Herdy – UNIGRANRIO.

conceptual ideas are not only arrested the scholarship - one of the activities of teaching - but also and mainly in the construction of knowledge generated from the author's experience, anchored in autonomy and ethical commitment to the art of think. And the sequences bring up some authors argue that much education in pedagogical perspective we call social-historical.

Keywords: Think, Thought; Research; Pedagogy social-historical

A epistemologia *ex-filosofia*

O esquema de referência de um autor não se estrutura apenas como uma organização conceitual, mas está amparado num fundamento motivacional de experiências vividas. Através delas, o pesquisador construirá seu mundo interno habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, configurarão a estratégia do descobrimento.(ANA QUIROGA, 1991, p.19)

Conhecimentos são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, de contextos, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar ou de que dispõe. (GATTI, 2002, p.11)

A idéia apresentada nas epígrafes aponta o entendimento de que o conhecimento está vinculado a um determinado contexto sócio-histórico, mas não se fecha nele, pois é sempre relativamente determinado.

Tal entendimento traduz o que se pretende descrever neste artigo – apresentar as idéias da autora adquiridas acerca do que seja o “pensar” e do que seja “pesquisar”, e suas implicações para a construção do conhecimento. Cabe esclarecer que o tema foi balizado em teorias e pesquisadores da educação e da filosofia sem se reduzir a essa – daí cunhar a expressão *ex-filosofia*.

Nesta perspectiva apresenta-se a epistemologia como ato de pensar em busca do conhecimento. E este enquanto busca de sentidos para a realidade se faz pela força da criação e do modo de operar com o mundo, as coisas, o real.

Desta forma, acreditamos que as descobertas e criações já realizadas servem de ponto de novas partidas para outros pesquisadores/pensadores, não cessando nem esgotando a capacidade de conhecer.

As descobertas e os entendimentos do “real” são, portanto, geradores de outros conhecimentos. E esse processo, que é dinâmico e histórico-social, foi organizado de tal modo que se configuraram em teorias de diferentes correntes de pensamento, se colocando diante de objetos com “olhares” igualmente diferentes. Daí falar em ciência da psicologia, da física, da matemática, da educação e de outras áreas de conhecimento.

Apesar de a ciência ser originária da filosofia, ambas passaram por crises que romperam essa relação tão necessária para a manutenção da autonomia, considerando que a atividade filosófica com seu romper do fechamento/subjetividade é a garantia do fazer científico com responsabilidade e ética. Daí escrever o texto em tela mediado pelo empréstimo de elementos que constituem a linguagem filosófica, sem ser a filosofia, nem na voz de filósofo “formado”, mas pela voz da pedagogia que exerce o ato filosófico. Por semelhança, temos o rigor da postura científica, que tenta exprimir o princípio científico e educativo – fundamentais para a temática em questão.

A pesquisa só é possível pelo ato de pensar, e este ocorre no e pelo pensamento. Mas cabe questionar o que é pensar? Ele é o mesmo que pensamento? E qual o papel da cognição para o ato de pensar? O que é conhecimento? Assim, é possível trabalhar o nosso tema.

Sem pretender responder a essas questões de modo assertivo, apenas aponto algumas reflexões que emergiram no decorrer da experiência vivenciada no trabalho pedagógico.

Desse modo, entendemos o termo “pensar” e “pesquisar”, que são dois processos simultâneos no caminho para o “conhecer”. Cabe esclarecer que apesar de um implicar o outro na construção do conhecimento, faz-se necessário o entendimento de suas particularidades.

O pensar como atividade para Hannah Arendt (2003, p.184):

[...] é tão incessante e repetitiva quanto a própria vida; perguntar se o pensamento tem algum significado da vida; os processos do pensamento permeiam tão intimamente toda a existência humana que o seu começo e o seu fim coincidem com o começo e o fim da própria existência humana.

O pensamento, enquanto termo e idéia grafada pela filósofa, acima, é essencial para o entendimento da arte de potencializar o conhecimento – a atividade de pensar. Entretanto, vale ressaltar a distinção entre o ato do pensamento (enquanto processo), do de pensar, sem separar, ou seja, cuidar das diferenças sem distanciá-los.

Antes de tratar do processo de pensamento, é preciso entender o que seja pensar e diferenci-lo de pensamento. Aqui interpreto o ato de pensar enquanto ação de submeter algo ou alguma coisa (objeto) ao processo mental que pode até usar de raciocínio lógico, ou não, para produzir imagens ou figuras, representando algo que não é, ou então, simplesmente, emitir fluxo de energia. Esta atividade mental/psíquica nem sempre é consciente e organizada, e não se dá da mesma forma para todos os sujeitos. Ela exerce a capacidade de julgamento, por meio de argumentos que podem ser por dedução, indução ou por complexidade e, também, pode ser por contemplação. Mas, importa acrescentar que a paixão e os sentimentos aí estarão presentes. A resultante ou conclusão de um ato de pensar gera conhecimentos, idéias, representações, valores, lembranças, sentimentos, mas sempre terá algo, e esse estará vinculado ao contexto social, histórico e cultural em que o sujeito estiver imerso.

O pensamento, por outro lado, embora inspire produtividade, não é essa a sua prerrogativa. Essa atividade mental é um processo da psique entrelaçada na emoção e que pode ser fruto do ato de pensar. Ele configura no ato de pensar os afetos, a razão/cognição e a imaginação, podendo gerar idéias, conceitos, valores, representações ou, simplesmente, o nada (meditação). Mas, o é igualmente contextualizado, respondendo às necessidades pessoais, sociais e históricas de um determinado contexto.

Cabe assinalar que mesmo o pensamento sendo histórico e social, portanto, um ato eminentemente balizado pelo contexto, não se encerra aí. Castoriadis (1999, p.279) deixa isto muito claro:

O pensamento é essencialmente histórico, cada manifestação do pensamento é um momento de um encadeamento histórico e é também, ainda que não exclusivamente, sua expressão. E, igualmente, o pensamento é essencialmente social, cada uma das suas manifestações é um momento social; dele procede, agindo, em retorno, sobre ele, e o exprime, sem ser redutível a isso.

O pensamento, enquanto *modus operandis* na busca de soluções do social-histórico, ou seja, o caminho para conhecer, deve ser empreendido como força mental que exige a curiosidade e a disciplina em empreender esforços na criação de novas formas de se pensar: pensar o que não foi pensado, pensar o que está dado, herdado, para romper com o *nihilismo*, os dogmas e preconceitos.

Daí dizer que o pensamento pode ser entendido como um fluxo de elementos, em relação entre a imaginação, a cognição e a afetividade, dados pela atividade de pensar, atuando como processo e produto, ou seja, é a própria condição humana.

A cognição é outro processo que se dá pela atividade de pensar e vice-versa, gerando conhecimentos. Aqui está o seu paradoxo, é por esse processo que o homem faz “surgir” o mundo e, igualmente, o utiliza para destruí-lo. A sua gênese está na afetividade. Aqui cabe esclarecer que esta diz do que se é afetado e pode ser algo bom, prazeroso do ponto de vista de quem se deixa afetar/tocar ou é afetado/tocado mesmo não desejando.

Esse paradoxo pode ser comparado a uma alegoria kafkiana encontrada em Hannah Arendt (2001), que inaugura um novo modo de pensar, com sua obra “Entre o passado e o futuro”. Trata-se do homem que é atirado para frente pelo passado, que, aliás, sequer passou, e ainda é empurrado para trás pelo futuro. A pensadora diz ser na abertura entre passado e futuro, na fissura do lapso temporal (na abertura da ausência de um tempo), onde o homem de Kafka se situa, a pequena sutileza do pensar humano é onde a verdade pode florescer, mesmo que essa abertura seja paradoxal, pois não é insolúvel.

Em outras palavras, o homem que deixou de situar seu pensamento na *fissura temporal* e histórica do próprio homem, “desde que o passado deixou de lançar luzes sobre o futuro a mente do homem vagueia na obscuridade”, perdeu a sua capacidade humana de pensar. Poucos conservam esta atividade, e Arendt (2003) a descreve como definhamento de *Vita Activa* e da *Vita Contemplativa*.

Com a obra “A condição Humana”, a pensadora explica que no decorrer do tempo o homem veio perdendo o sentido de conceitos importantes para garantia da autonomia, tais como: história, cultura, espaço público e privado, autoridade e força, política e Estado que, aqui, não se daria conta de todo estes conceitos, mas que devem ser preocupação de quem pretende pensar o conhecimento.

Pensar tais conceitos, em especial, relacioná-los à vida escolar implica promover o exercício da autonomia dos sujeitos que constituem este espaço. Para tal atividade, é preciso considerar todos os elementos (representações, conceitos, idéias, crenças e valores) já dados/postos na escola em relação com a sociedade e com a história. Isto implica pensar efetivamente, ou seja,

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado ‘estendido entre flores, voltado para o céu’” (Rilker, Immer Wieder). “É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (CASTORIADIS, 1997, p.10)

Tomam-se emprestadas as palavras de Castoriadis, porque estas indicam os caminhos a serem percorridos no cotidiano educacional, disposto ao enfrentamento das questões sociais atuais (violência, cidadania, inclusão, exclusão, etc.) e sua intervenção responsável e ética.

Acrescenta-se a esta proposta a idéia de Hannah Arendt (1993, p.149), para quem o pensamento tem como característica principal a capacidade de interromper toda a ação, todas as atividades habituais, sejam elas quais forem. Dito de outra forma, faz-se necessário o interromper do maniqueísmo de práticas pedagógicas, com fim em si mesmas e das “coisificações” teóricas. Isso é diferente de paradas ou abandono das salas de aulas. Mas equivalem ao ato de discutir as leis, normas e práticas vigentes no dia-a-dia da escola, ressignificando suas crenças, valores e as práxis. Enfim, promover a discussão coletiva ancorada na atividade de pensar.

Nesta perspectiva, o “pensar” é estar ativo em seu pensamento (imaginação, afetos e razão), buscando perceber e superar os limites (legislativo ou normativo) e percorrer o labirinto com seus acessos se fechando atrás de nossos passos – o “não pensar” – e buscar alternativas, outros caminhos, outras formas de pensar a educação. O “pensar” é buscar o que ainda não está posto, pois “o pensamento sempre lida com ausências e abandona o que está presente e ao alcance da mão” (HANNAH ARENDT, 1993). Só assim se pode falar em autonomia, compreendendo-a como uma capacidade de reger-se

por si mesmo, de autodeterminação e de independência: qualidades necessárias ao pensar e às transformações das práticas.

Para se exercer a autonomia é preciso mobilizar forças internas e externas, ou seja, os conhecimentos, as habilidades de compreensão e de disciplina, enquanto autodeterminação e de imaginação, assim como criação de espaço e tempo cronológico. Em síntese, é preciso se colocar em *ação* consciente e coletivamente. Isso implica pensar e agir respaldado na liberdade de expressão e na razão.

A razão não deve ser, aqui, esquecida, considerando sua importância para o pensar, como é brilhantemente colocada em Castoriadis (1997, p.31).

Não podemos dispensar a razão – ainda que conhecendo a sua insuficiência, os seus limites. Exploramos estes últimos, estando também na razão – mas da razão, não podemos dar conta e razão. Nem por isso estamos cegos, ou perdidos. Podemos elucidar o que pensamos, o que somos. Percorreremos, por partes, o nosso labirinto, após tê-lo criado.

Desta convicção de uma razão não divisível, mas limitada diante da necessidade de uma imaginação para fazer ser junto com a razão, pois uma alimenta a outra, o coletivo escolar não precisa adorá-la, mas também não deve abandoná-la.

Aqui, assinalamos a diferença entre pensamento e reflexão que é o processo de se voltar sobre o próprio pensamento, e nos interrogamos “não somente sobre seus conteúdos particulares, mas sobre seus pressupostos e seus fundamentos” (CASTORIADIS, 1999, p.289). Creio que seja isto que Zeichner, apesar de seu ideário burguês e o risível humanismo no capitalismo (FACCI, 2004), queria dizer sobre o professor reflexivo.

Enfim, seja pensar livremente ou em sujeição histórica, o pensamento resulta em conhecimentos pautados na razão do *locus* de sua criação. Assim sendo, para compreender o pensamento dado é preciso conhecer a história e o contexto onde este foi germinado. Noutras palavras, é preciso investir na compreensão dos caminhos percorridos para a elaboração do conhecimento para avaliar, julgar e decidir quais caminhos devem ser os novos caminhos a percorrer. E esse pensar é possível, se um dos caminhos for a pesquisa.

PESQUISAR: CAMINHOS PARA O CONHECER

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios.(GATTI, 2002, p.10)

A pesquisa enquanto ato de procura num sentido lato pode ser comparada à busca por qualquer coisa no nosso cotidiano; mas a pesquisa delineada na epígrafe da temática tecida nesta parte do texto, considera a pesquisa científica, portanto, no seu sentido *stricto*. Ela gera conhecimentos que são determinados sob as condições históricas e está vinculada a critérios de escolhas metodológicas e epistemológicas.

A pesquisa científica, além de se diferenciar da pesquisa cotidiana por seus métodos e técnicas de investigação, apresenta, também, uma característica peculiar – a linguagem. Embora não se utilize a mesma linguagem para todas as ciências, elas têm em comum o princípio científico, ou seja, métodos de pesquisar com termos específicos a cada uma delas, assim como procedimentos específicos para o desenvolvimento da pesquisa.

Deste modo pode-se dizer que, ao olhar o real para tentar dar uma interpretação, elaborar uma análise ou mesmo explicá-lo, as ciências formam um corpo técnico-teórico-metodológico próprio. Mas todas partem de uma pergunta, elaboram suas estratégias de investigação e de análise, pautadas em epistemologias e teóricas já consagradas, e apresentam os resultados.

Este caminho é comum e até aí bem aceitável, mas ficar nesta circularidade, sem buscar a linguagem, seja metodológica ou técnica de outras ciências ou áreas de conhecimento para pensar os problemas contemporâneos, é alienação. E foi o que aconteceu com a modernidade que não deu conta dos seus projetos por pensar a radioatividade sem discutir sob o olhar da ética e nem sob o ponto de vista ecológico. São muitos os exemplos de atrocidades geradas no século passado que se mantêm hoje por falta do diálogo ampliado entre as diferentes áreas do conhecimento. Cabe esclarecer que os motivos são mais amplos do que esse, mas pode-se começar a pensar a partir desse.

Daí dizer que urge a necessidade de transcender um conhecimento e provocar a transdisciplinaridade, ou seja, a busca de outras áreas para se resolver as temáticas humanas, sempre complexas.

É fácil perceber que uma mudança de estratégia de partida, não de uma ciência e seus métodos, mas de uma temática para diferentes metodologias, ou seja, múltiplas metodologias, é um caminho necessário para vencer os inúmeros vieses que cercam as pesquisas atuais.

O uso de manuais de procedimentos metodológicos aplicados nos cursos de graduação ou de pós-graduação, como recurso para se pesquisar, não atende mais à resolução de problemas. Mas, ao contrário, a exigência de se enviar graduandos a campo, com projetos capengas, em muito agride a ética e perde-se a oportunidade de se colocar o formando no ato de pensar, como escolha de um caminho na revisão de teorias, métodos e linguagens para se dar conta do tema em investigação. Devem-se criar os grupos de pesquisas e nestes, com seus projetos aprovados pelos Comitês de Ética, os graduandos podem participar compreendendo e fazendo pesquisa, sem reinventar a “roda”, mas compreendendo o que é ciência, pesquisa e ética.

Aqui defendemos a idéia de Moroz e Gianfaldoni, (2002, p.09) de que

A produção de idéias e, portanto, do conhecimento, tem um caráter social: as idéias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história; em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Ao lado disso, o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano; ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou defendido por um único homem.

Em ciências humanas, em especial, em educação, as pesquisas têm crescido em quantidade e qualidade, se compararmos com as décadas de 30, ou seja, com o surgimento delas. E esse tem sido o caminho para se pensar a sociedade, os indivíduos as suas significações imaginárias e os seus valores. Mas a qualidade das pesquisas oriundas de estudos “curtos” (três a quatro meses) é duvidosa se compararmos aos resultados na ponta – *locus* da pesquisa e sua devolução a este.

Acreditamos seja mais valioso o graduando realizar a pesquisa experimentando/vivenciando diferentes abordagens de investigação dentro de grupos, em discussão com os coordenadores dos mesmos.

Entre os diferentes métodos de pesquisa, o empírico-analítico, ancorado na concepção de causalidade/tecnicista funcionalista – positivismo, que mensura dados quantitativos importantes, marca muito mais a noção de homem como sendo um recurso humano, limitando-se a uma visão instantânea de um determinado assunto, como se uma “máquina fotográfica” o tivesse registrado (LUDKE e ANDRÉ, 1986), do que histórico. O fenômeno que é isolado tem como pano de fundo fixo o contexto, o ambiente externo ou o cenário, e pode ser confrontado com outros estudos mais históricos, revelando os limites e possibilidades da pesquisa.

Já na pesquisa fenomenológico-hermenêutica de concepção existencialista da vida do homem, que apesar de estabelecer a compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações, através de estrutura cognitiva, não atende à pesquisa sobre as grandes temáticas atuais no âmbito histórico-social, pois, também, se faz sincrônica. Esta pode ser comparada a uma “radiografia”, que desvela ou mostra as estruturas internas, ultrapassando a aparência fenomênica por meio da hermenêutica (indagação ou esclarecimento dos pressupostos, dos princípios, da interpretação e da compreensão dos fenômenos), mas se encerram nos estudos teóricos, nas análises de documentos e de textos. Esta forma de pesquisa é para auxiliar no pensar o fenômeno, pois sua utilização de técnicas não-quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, história de vida, análise de discurso, textos e comunicações, são ricas nas propostas não empíricas. Cabe dizer que sua valia também está em entender o homem como um projeto inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros.

A abordagem crítico-dialética é norteadada pela visão do homem social e histórico, criador da realidade social e transformador desse contexto que mais favorece ao estudo das temáticas ou temas emergentes como, por exemplo, os valores no contexto atual, pois permite pensar, observar, explicar os valores naquilo que mais se faz emergente: sua criação e transformação. Tal assertiva pauta-se no *modus operandis* ou modo de pesquisa que utiliza a pesquisa-ação ou a pesquisa participante, favorecendo o questionamento da visão estática de realidade implícita nas abordagens anteriores. Essa

abordagem manifesta um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. Fundamenta-se na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições dos fenômenos.

Outro aspecto favorável à pesquisa crítico-dialética se dá na possibilidade de explicar as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação, entre teoria-prática.

Enfim, é a abordagem que se preocupa com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos necessários no entendimento das questões sociais atuais, em especial, em relação ao contexto educacional, gerando conhecimentos menos ingênuos e reprodutores, e mais conhecimentos possíveis de imprimir ou provocar atitude de intervenção no contexto, pois sua fundamentação é o diálogo. Noutras palavras, a pesquisa crítico-dialética favorece um posicionamento político – o “pensar” com e pela autonomia.

Conclusão

Conclui-se este trabalho com o pensamento de que a pesquisa deve ser repensada em seus aspectos epistemológicos e didático-pedagógicos, assinalando dois aspectos considerados, aqui, imprescindíveis para quem quer pensar e pesquisar educação. O primeiro refere-se à ideia de que o conhecimento não é um processo isolado, mas histórico e contextual; e o segundo trata do próprio posicionamento político deste texto, ou seja, um compromisso com o pensável a partir do olhar sobre o trabalho educativo: a sociedade e a cultura devem focar a autonomia e o diálogo.

Nesta perspectiva, afirma-se que para se construir o conhecimento se faz necessária a definição de qual conhecimento se está buscando, qual(is) o(s) caminho(s) que será(ao) percorrido(s) para alcançá-lo e para analisar sua pertinência e importância. Em se tratando do conhecimento científico, implica promover pesquisa, ou seja, planejar todas as etapas de um processo desde a formulação do problema, a coleta, análise e interpretação de dados até a sua comunicação/devolução ao campo de estudo. Cabe

assinalar que todas essas etapas têm como princípio básico, a atividade de pensar coletivamente.

A pesquisa, descrevendo, compreendendo ou explicando o fenômeno, deve passar por comitês de ética e é o caminho mais apropriado para se alcançar o conhecimento.

Pautada nessa idéia de pesquisa como sendo o caminho para tratar do conhecimento, pode-se marcar o conceito de pesquisa, aqui adotado, como sendo uma atitude político-científica que permite dar conta e razão de um tema.

O sentido de atitude política é o de pensar e dialogar pautando e visando à autonomia. A atitude científica significa guardar coerência com os princípios metodológicos que garantam um mínimo de aceitabilidade perante a própria ciência, considerando um mínimo de organização sistematizada e planejada, considerando seus aspectos éticos.

O *dar conta* vem da idéia de condição peculiar do pesquisador reconhecendo seus limites e possibilidades em tratar um tema/objeto, mantendo coerência entre imaginação e “realidade”; e dar razão implica adotar a linguagem elucidativa na organização do pensamento.

Nessa lógica, o pensamento é entendido como sendo um conjunto de representações, de imagens configuradas/configurantes na consciência. Por configuradas, entende-se ser a formação de imagens históricas tanto de figuras e formas quanto de significações das coisas, da natureza, do homem – já dadas; e as configurantes, as em movimento/processo.

Assim sendo, a pesquisa se ocupa com a razão, a imaginação e a afetividade no processo de investigação de um tema (fenômeno ou objeto), mediante o planejamento das etapas, e deve cuidar para a manutenção do diálogo, com o objetivo de que a validade dos argumentos obedeça a algumas regras de pensamento, mas não se reduzindo a elas.

Referência bibliográfica

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2001.

_____. *A Dignidade da Política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

CASTORIADIS, Cornélius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 2. ed.

_____. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FACCI, Marilda G. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A.. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano, 2002.

QUIROGA, Ana P. de. In FREIRE Paulo e RIVIÈRE-PICHON. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. ORTH, Lúcia Matilde Endlich (Trad). São Paulo: Vozes, 1991.