

## **Experiência vivida e a escolha do objeto de pesquisa na educação: memórias de uma formação**

Cristina Novikoff

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto a experiência vivida (JODELET, 2005) da docência pela práxis, ou seja, da docência articulada na/pela pesquisa que resulta em intervenções e novos estudos. Objetiva descrever como essa experiência configura a escolha e o *modus operandis* dos objetos de pesquisa na educação. Relata um sucinto memorial e discute a relação entre a formação inicial de professores e a pesquisa. Ancorado no conceito de professor-pesquisador (DINIZ-PEREIRA, 2005) sob a perspectiva crítico-emancipatória (SAVIANI, 1991), o texto elabora a ideia da importância da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica como caminho para realizar pesquisa na educação. Espera-se contribuir com o ensino-aprendizado do pensar-fazer pesquisa de modo ético, responsável e interdisciplinar

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência Vivida; Pesquisa etnográfica; Formação de Professores

## **Introdução**

Pensar a questão da relação entre o ensino e a aprendizagem da pesquisa e o ato de fazer pesquisa exige uma força imaginária (CASTORIADIS, 1987) que possa formar e sustentar nova práxis – a que permite a experiência vivida (JODELET, 2005). Em outras palavras, ensinar a pesquisa é um ato que permite ao professor colocar em ação sentimentos, pensamentos, valores e afetos acerca da pesquisa, na ação socialmente compartilhada, no cotidiano da formação, de modo a oportunizar a si e aos formandos uma consciência do vivido. Esse texto analisa essa experiência, focando o professor-pesquisador.

Pressuponho que o ser-professor sempre se comporta como organizações parciais e esta sempre a sê-lo o próprio tempo, ou seja, está essencialmente por-Ser (CASTORIADIS, 1987, p.225) e, assim, ser criação. Essa se faz nas interrogações sobre a experiência que se vivencia. A experiência da autora está permeada de inquietações que permitem a elaboração de algumas questões que desafiam mediante o compromisso ético e político com o ensino da pesquisa na educação. A primeira questão: como surgiu a escolha do meu objeto de pesquisa: o ensino da pesquisa? A segunda é formulada com base na primeira, como ensinar e investigar os formandos na graduação de modo que demonstre ética e compromisso com a ciência e a educação, sendo honestos e não plagiadores? Como realizar uma investigação sem possibilitar que os formandos se sintam ameaçados? Que tipo de conhecimento, oriundo desse processo que articula ensino e pesquisa, pode ser válido como alternativas pedagógicas para o ensino da pesquisa? Como pesquisar e comunicar resultados da pesquisa de modo a garantir uma intervenção na práxis?

Considerando as questões acima, proponho-me a discutir a formação de professores, considerando dois pontos históricos de minha reflexão inicial. O primeiro, o valor da narrativa da experiência vivida para o ensino da pesquisa, que ressalta o entendimento de experiência pela fenomenologia, ilustrando um breve memorial da própria autora, como exemplo de um novo modo de se historicizar a origem das escolhas do objeto de estudo. O segundo, o entendimento de pesquisa etnográfica na/da educação no Brasil, como caminho para uma virada no ensino da pesquisa.

Sumarizando, apresento, nesse texto, como a experiência vivida (JODELET, 2005) delinea um objeto de pesquisa e como ele pode ser ao mesmo tempo objeto e meio de ensino, ressaltando o valor da pesquisa de abordagem etnográfica para o desenvolvimento do pensamento e práticas pedagógicas na perspectiva crítico-emancipatória no processo de formação do professor.

### **1. Entendendo experiência vivida pela fenomenologia**

A experiência vivida remete à ideia de algo vivido numa situação local concreta (JODELET, 2005). Nessa perspectiva, a experiência vivida pelo professor, na formação de professores deve ser foco de discussão, pois é onde o sujeito toma consciência de si, do outro e do fenômeno, e, que se formam ideias, pensamentos, valores que sustentam o fenômeno ou o modifica, conforme a consciência do mesmo.

Uma vez tomado pela racionalidade crítica, ou de pensar as coisas de modo que a consciência atue, configurando o espaço subjetivo aberto para receber o mundo e fechado para poder mergulhar nas reflexões, é que o professor será capaz de elucidar os fatos e atividades em que se encontra imerso. A isto se denomina pedagogia da práxis. Trata-se de um processo pedagógico crítico-emancipatório que considero um ato político.

Vale pontuar que a consciência de que trato é aquela em que a ética ou o *ethos* vai ao encontro do fazer aquilo que eleva o nível de conhecimento e atitudes que corroboram com a emancipação, criatividade e autonomia do ser diante da educação. A consciência que valoriza a educação acima de paixões imediatistas ou excludentes.

Defendo que a formação de professores deva privilegiar atividades que permitam desenvolver essa forma de consciência. Portanto, proponho pensar na pedagogia adotando uma perspectiva crítico-emancipatória pautada nas ideias de Saviani (1991). Para desenvolvê-la, o professor deve buscar na sua prática, o pensar que o ajude a superar suas fragilidades calcadas em egoísmos, vaidades, especulações peremptórias e agir com coragem e amorosidade perante as dificuldades do cotidiano.

Nesse sentido, o caminho para exercitar a pedagogia que ora defendo, permite-me assinalar que o currículo da graduação em Pedagogia deve incluir a atividade de pensar, já ensinada pela filosofia em Castoriadis (1999), enquanto prático-poiética. Em outras palavras, a atividade pedagógica em defesa, parte do termo grego *poiésis* como âncora para a educação que tem por finalidade constituir a autonomia, que se dá com base na prática pela sua condição de deliberar e ser deliberada. Assim sendo, a pedagogia crítico-emancipatória se desenha como uma atividade que vai além do fazer de forma lúcida, mas que considera que a educação é o próprio exercício da ação lúcida. Para tanto, a experiência vivida se faz necessária.

Em movimento dialético, no qual o contexto do fenômeno é observado e interrogado em instâncias imediatas ao fato ou pós-fato, a forma como se recebe ou se acolhem as informações vai interferir tanto na consciência do professor quanto no coletivo. Nesse contexto, a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2003), são valiosas para conhecer a construção de ideias, valores e conhecimentos, que podem indicar não só como o fenômeno se mantém, mas, também, as possíveis intervenções para mudanças.

Entretanto, cabe lembrar que a matriz de conhecimento e de experiências anteriores favorece a tomada de atitudes presentes. É nesse ponto que assevero a necessidade do professor se questionar, na perspectiva de superação da acomodação, assumir sua condição de ente que pensa e se firmar no seu fazer na condição humana e profissional. Esse é um exercício analítico que envolve pensar os nossos afetos e conhecimentos, os modos de operar e de sermos no mundo, que são coletivo e imaginário.

Para continuar na indução que provoco nesse texto, desafio o leitor a pensar quais são as bases filosóficas, psicológicas, sociológicas e mesmo espirituais que o leva a escolher uma coisa e não outra. Por que escolher a profissão de professor? Por que exercê-la de modo como faz? Também questiono se o mundo acadêmico em que vivemos tem relação com o mundo pessoal, privado. Parecem simples estas questões, mas quanto mais se pensa e se discute, mais se aproxima de uma conscientização gerada no processo – pensar-ação.

Longe de sentar e criticar o outro, coloco-me diante do rol de questionamentos e convido o leitor a fazer parte de grupos de pesquisa para intervenção. Essa foi a proposta da autora quando elaborou colaborativamente um projeto de pesquisa que teve apoio do CNPq<sup>1</sup> para atuar na escola junto com professores para pensar o processo pedagógico e ensinar a pesquisa para alunos de graduação e pós-graduação de modo que todos participassem de cada etapa.

Como pude verificar até esse momento, a ideia de uma pedagogia crítico-emancipatória inclui a pesquisa enquanto prática-poiética e é o objeto de estudo de pesquisa configurado ao longo de minha formação acadêmica. Para melhor explicar a minha escolha – ensino de pesquisa - segue abaixo um breve memorial, como exemplo de elaboração de um portfólio ou diário de uma vivência que favoreceu a escolha do meu objeto. Cabe esclarecer que o texto a seguir é um recorte de um memorial em busca de uma nova e desafiadora abordagem para se discutir a escolha de um objeto de pesquisa.

## **2. Memórias e a escolha do objeto de pesquisa**

Ao longo do tempo, em espaços distintos, fui buscando novas estratégias para fortalecer o ensino da pesquisa. Sempre instigada pelo como do *módus operandis* de ensinar a pesquisar.

Já na primeira formação (inicial), no curso de em Educação Física, na Fundação Oswaldo Aranha (1985-1987), no Município de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro fui tomada pela pesquisa laboratorial, observando a relação entre glicose, pressão, batimentos cardíacos para verificar o aporte de tolerância do atleta iniciante. A linguagem científica me encantava e a pesquisa empírica fazia parte dos primeiros arranjos teórico-metodológicos consolidando minha adesão ao grupo de estudos do

---

<sup>1</sup> Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES n. 02/2010. Cf. Projeto de pesquisa denominado “As Representações Sociais sobre Formação de Professores (Inicial) para os professores dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas”. Cabe esclarecer que esta vem sendo desenvolvida no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores - LAGERES\_Unigranrio desde 2011, fruto de pesquisas anteriores de mesma natureza.

professor Anselmo José Perez, onde iniciei uma jornada que muito ajudou a entender o rigor metodológico.

Entretanto, foi ao me “encontrar” com a professora Ilma Passos Veiga, no Curso de Pedagogia, na Fundação Educacional Rosemar Pimentel - FERP -, onde fiz o curso de graduação em Pedagogia no período entre 1988 e 1990, que compreendi que a educação precisa mais do que mensuração. Naquela época eu já podia abstrair as ideias de Paulo Freire e Saviani para apreender e retratar a visão pessoal dos sujeitos. Ali meus horizontes se alargaram e a ideia de compreender o fenômeno me colocou de frente para uma intensa revisão conceitual e metodológica de pesquisa. Sem respostas que permitissem uma compreensão da fenomenologia, busquei minha própria formação continuada em três especializações, pois necessitava superar a pesquisa empírico-analítica (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Na primeira especialização (1990), em Ginástica Escolar, na Fundação Oswaldo Aranha – FOA comecei a estudar Emília Ferreiro e Ana Teberosky, aproximando-as de H. Wallon e Le Bouch. Esse estudo me permitiu escrever a monografia com o tema “A psicocinética e as manifestações da introjeção familiar na criança”, trabalho organizado sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo José Perez. Para esse trabalho, fiz uma pesquisa de campo em que apliquei testes psicométricos e psicomotores em crianças de 5 a 6 anos de idade, alunas de cinco escolas municipais e cinco escolas particulares. Também apliquei um questionário para os pais dessas crianças. Foi apaixonante verificar que, naquela época, as crianças das escolas municipais tinham tratamento escolar no mesmo padrão que o oferecido para as das escolas particulares. A grande diferença encontrada foi quanto à formação dos pais, muito desigual entre aqueles cujos filhos estavam em escolas públicas, sendo um fator decisivo quanto ao incentivo à leitura dispensado a seus filhos. Outro fator relevante para o desenvolvimento e crescimento dos escolares foi indicado pela manifestação de autonomia psicomotora das crianças. Ainda com a linguagem viciada trabalhei com “hipótese” a ser mensurada (desnecessária), mas cheguei num resultado interessante, pois verifiquei que as crianças que exerciam sozinhas as atividades cotidianas de autocuidado como se vestir, comer, dar laços no próprio tênis, tomar banho, escolher suas próprias roupas, entre outras, se desenvolviam melhor mediante a grafia e o pensamento lógico-matemático. O caminho percorrido

poderia ter sido melhor se os registros de cada etapa fossem feitos via imagens e discutidos mais profundamente com o professor orientador. O tempo curto para as discussões de todos os estudantes impediu tal processo, a meu ver, vital em uma pesquisa.

Já na segunda especialização (1996-1997), cursei Psicopedagogia Institucional, na Universidade Estácio de Sá em parceria com Fundação Rosemar Pimentel /FERP. O Estágio ocorreu na sede da Estácio de Sá, no Rio de Janeiro e sob a coordenação da brilhante Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aglael Luz Borges, de quem obtive orientações inesquecíveis e com quem estreitei laços de amizade que me fortalecem ainda hoje. Vivenciei com Aglael Luz Borges, um breve ensaio sobre a etnografia, continuando o trabalho anterior que, realizado somente em duas escolas públicas de primeiro ano do Ensino Fundamental, foi embasado pela teoria de Vigotsky (1991) e Piaget (1991). Com registros em um diário de pesquisa, observei o desenvolvimento da escrita e sua relação com problemas afetivos (WALLON, 1995). Finalizando a investigação, apresentei a monografia “Instrumentalização Docente: metacognição como um processo de auto-regulamentação na abordagem psicopedagógica”, trabalho orientado pelo Prof. Dr. Antonio Mamede Neves.

Em 1999, fiz mais uma especialização, em Docência para o Ensino Superior, na Fundação Oswaldo Aranha em parceria com Universidade Gama Filho, tendo apresentado em 2000 a monografia “Formação Holística do Docente no Ensino Superior”. Tratou-se de trabalho acadêmico feito sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes M. Braziellas e versou sobre o olhar holístico para a educação fundamentada em Morin (1995; PETRAGLIA, 1975). Os resultados dessa investigação foram teórico-práticos, abrindo a perspectiva de aplicação no Ensino Superior, segundo uma perspectiva holística na organização do plano de curso. A culminância desse trabalho foi uma trajetória profissional como pedagoga de Ensino Superior, orientando professores em seu planejamento. Assim, a formação docente foi o forte na minha caminhada que sempre teve como práxis a troca de saberes com pessoas maravilhosas com quem convivi e as quais conquistei no que hoje, buscando Castoriadis (1987), denomino de jornada labiríntica na educação.

Nesse período, mergulhei fundo na fenomenologia. Merleau-Ponty (1971). Essa prática foi um desafio para alguém que estudava filosofia por paixão, mas sem discussão. Nessa tarefa, a psicologia me deu abrigo, porque foi em William Reich (apud ALBERTINI, 1994) que compreendi, finalmente que a educação exige não só uma escuta sensível (BARBIER, 1985), mas também uma discussão que seja levada ao campo da dialética (SAVIANI, 1991).

Em agosto de 2000, iniciei o Mestrado em Educação, na UERJ, com uma bolsa de estudos pela CAPES. Ao longo do curso, tive a oportunidade de conviver com professores espetaculares, os quais não citarei devido ao restrito espaço para grandes mestres e suas “ensinagens”. Assinalo que aprendi a argumentação pela reconstrução das idéias e os conhecimentos deram novos sentidos a minha imaginação. Fica o registro que a “paidéia” e o “imaginário”, conceitos pautados em Castoriadis, autor inigualável no trato das questões da filosofia, sociologia e psicanálise, resumem as temáticas desenvolvidas que ficaram nas minhas reflexões tanto no âmbito acadêmico e profissional quanto pessoal. Igualmente, guardo em deliciosas lembranças até a presente data, os estudos de Piaget e Vygotsky, que me relembavam, com entusiasmo, os momentos de aula na educação infantil com história de "vida escolar", alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo escolar “oculto” das crianças e das professoras colegas e companheiras de estudos. Guardo também os valores não apenas delimitados em teorias de J.Hessen (1980) que passam por Kant e Max Scheler, pelo exercício de práticas valorativas no próprio grupo de pesquisa coordenado por Grinspun - encarnação da ética -, a quem devo o agradecimento pela oportunidade da feliz convivência até os dias atuais.

Cabe ressaltar que, como pesquisadora, o que me inquietava era como aprender o “ensinar a pesquisar” a As disciplinas de seminários me provocavam e mergulhei nos estudos desde o aprendizado sobre o survey, pesquisas qualitativas e sua vertente mais desafiadora - a etnografia. Essa experiência abriu uma lacuna que somente após o doutorado poderia suprir. Teria que vivenciar o estágio de pós-doutoramento para complementar essa formação teórico-metodológica, pois o caminho iniciado na Teoria das Representações Sociais, sob orientação dos professores Mirian Grinspun e Celso Sá exigiu exames mais acurados, naquela época.



Em 2004, iniciei meu doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, com o objetivo de aprofundar as pesquisas sobre a Teoria de Moscovici (1978) junto aos professores do Ensino Superior. Mais uma vez, consigui enxergar o mundo da educação como possibilidade de transformação da sociedade mediante sujeitos/entes pensantes/pesquisadores. Com a vivência em projetos de pesquisa (igualmente oculto nomes de adoráveis professoras pelo mesmo motivo espaço/linhas), passei a compreender melhor, as representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003). Os estudos e pesquisas empreendidas no campo da formação docente foram desenvolvidos na linha de pesquisa “Processos psicossociais na formação e no exercício profissional de educadores”, com foco nos “Processos de constituição da subjetividade do educador, relacionados com seus saberes e desempenho profissional”, sob a tese “As Representações Sociais Sobre Ensino Superior de Professores de Graduação da Área da Saúde”.

Em julho de 2004, montei um grupo de pesquisa denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais – GERES. Coordenei o grupo durante dois anos quando encerramos seus trabalhos por motivos de mudanças administrativas. Conseguimos elaborar 6 (seis) artigos oriundos dos estudos e das pesquisas realizadas em parceria com pesquisadores argentinos. Esses foram aceitos na Conferência Internacional em Representações Sociais – CIRS, onde tive a honra de ser coordenadora da Thematic Groups of Discussion: Representaciones Sociales de la / en la enseñanza superior: estudios, investigaciones y métodos, apresentados em agosto de 2006, em Roma - Itália. Os trabalhos foram apresentados por um dos participantes do grupo, o professor Nestor Piévi da Universidad Autónoma de Madrid/FLACSO. As respostas positivas do GERES denotam que a pesquisa nessa área é um caminho promissor da condição de educador.

Em 2010, o grupo amplia suas atividades de pesquisa com apoio do CNPq e inicia uma investigação sobre a formação do professor, incluindo a “arte de ensinar a pesquisar”. Agora com respaldo em estudos sobre etnografia, e com novos pesquisadores que aderiram ao projeto, será possível ampliar a percepção de sistemas de referências diferentes daquelas do pesquisador, para uma descrição e compreensão da cultura peculiar do grupo a ser estudado.

E para aprofundar e vivenciar nossa crença de que o pesquisador deva buscar novas parcerias para seus projetos, em 2010, colocando-me mais uma vez diante do novo – adentro num processo de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação /ProPEd, na UERJ. Lancei-me nesse processo por acreditar nessa instituição que contempla a produção e socialização de conhecimentos no campo educacional com rigor ético. Especialmente, pela linha de pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais onde se encontra a professora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos que norteiam seus estudos pela etnografia e que “disponibiliza o material de pesquisas de natureza etnográfica na área educacional visando estimular o intercâmbio de conhecimentos e socializar os resultados de pesquisas e reflexões elaboradas no Brasil e no exterior à luz da Etnografia.”

Encerro essas memórias pontuando que o objeto de pesquisa de um professor comprometido com a ciência atual respeita a sua própria historicidade e não se aventura em modas para elegê-lo. Dessa forma, após discorrer sobre alguns pontos do mapeamento da minha vida acadêmica, assinalo o quanto a experiência vivida, descrita anteriormente, carrega a força determinante da escolha do objeto. Escolha que é delineada no decorrer da vida do pesquisador.

Enfim, assinalo meu engajamento nesse processo de pensar as formas de se ensinar a pesquisar como objeto de estudo, na esperança de continuar a compartilhar a construção de conhecimentos, pautada na formação de professores de forma responsável, criativa e participativa. Cabe, então, descrever como penso essa formação e, para tanto, segue o próximo tópico.

### **3. Formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória**

Concordamos com Medeiros (2005), que a formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória “exige uma nova racionalidade, com a qual procura-se entender a crítica, a reflexão e a pesquisa como estratégias epistemológicas no âmbito da formação de professores.” (p. 205)

A racionalidade proposta exige empenho ético, científico e criatividade. A abordagem etnográfica parecer ser um caminho assertivo, pois envolve princípios

norteadores da racionalidade crítico-criativa. Vale ressaltar que a pesquisa em si já é pouco trabalhada na formação inicial de professores e carece de uma revisão, conforme nos esclarece Gatti (2009)

Em que pese a ausência no trato das questões da pesquisa relacionada à formação pretendida, em princípio é preciso lembrar que, no que diz respeito às universidades, a atividade científica é intrínseca à carreira universitária, fazendo parte indissociável da profissão de professor universitário e da vocação das universidades. (GATTI, 2009, p.45)

Acrescento que a pesquisa nos cursos de formação deva ser mais bem trabalhada em prol de ações que possam superar as deficiências educacionais vigentes. Entre elas: exclusão, inclusão perversa, fracasso escolar, violência, entre outros.

No Brasil, as pesquisas têm tido alargamento em sua dimensão quantitativa, em especial, pela necessidade acadêmica gerada pela imposição da legislação vigente dos trabalhos de conclusão de cursos nas graduações de todas as áreas de conhecimento. Essa imposição possibilita que, por um lado, a qualidade, nem sempre seja percebida em resultados práticos e aplicados, fazendo pensar em suas determinantes. Por outro lado, a pesquisa brasileira se encontra em diferentes níveis, considerando as diversas áreas de conhecimento e entre si mesmas. Um se fazem mais avançadas que outras em relação à área e a instituições de ensino. Resulta que os modelos de pesquisa variam e configuram-se em outros complexos. A leitura do complexo mundo da educação, em especial, da formação de professores, mediante pesquisas anteriores (NOVIKOFF, 2003, 2003, 2005, 2006) que agregando a vasta literatura sobre o tema (GATTI, 1992, 2003, 2004a, 2004b, 2009; SPÓSITO, 1998; DINIZ-PEREIRA, 2002; entre outros) instigaram a necessária análise mais aprofundada sobre o que seja a pesquisa e o processo de pesquisar na graduação. Gatti (2004b) aponta os elementos que contribuem e interferem negativamente na formação dos discentes como pesquisadores, suscitando que os mesmos provocam consequências tanto no processo da busca de conhecimentos quanto na devolução da pesquisa à sociedade. Essa relação conhecimento-sociedade é bem compreendida mediante a abordagem etnográfica, pois como nos ensina Mattos (2001, p.11) sobre a maior preocupação da etnografia “é obter uma descrição a mais completa possível sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das

perspectivas imediatas que eles tem do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente.”

Por isso, a abordagem da pesquisa-ação participativa (ERICKSON, 2006) enquanto apoio teórico-metodológico ajuda na descrição minuciosa de práxis em relação ao ensino-aprendizagem da pesquisa e na sua compreensão em busca de novas contribuições para a formação do professor-pesquisador.

Desse modo, entendo que a abordagem etnográfica, acima apontada, tem possibilidades de mobilizar o enfrentamento do ensino-aprendizado da pesquisa na graduação. Entendo também que os professores, como multiplicadores do processo prático e teórico nas diferentes disciplinas correlatas, devem apresentar pelo menos duas características da ação investigativa. A primeira refere-se ao pensar holisticamente e interdisciplinarmente a pesquisa, pois os professores adentram temas variados para discutir os projetos e orientar na elaboração de trabalho final de curso. A segunda, refere-se à capacidade de planejar, desenvolver e avaliar projetos, novas metodologias e produtos na área da educação.

Cabe, nesse cenário de exigências legais e de legitimação de normas, levantar algumas questões, tais como: Quais significações de pesquisa estão sendo constituídas tanto para os professores-formadores quanto para os graduandos? Qual(is) a(s) forma(s) de enfrentamento que esses sujeitos estão adotando no seu agir e no pensar a pesquisa? Que estratégias de ensino-aprendizagem da pesquisa eles estão adotando no enfrentamento das questões contemporâneas? Quais são os impactos para a sociedade do ponto de vista da formação de profissionais da educação? Coisa que fizemos e agregamos parceiros para pensá-las, gerando o já citado projeto de pesquisa com apoio do CNPq. Espera-se, assim, desvelar a cultura educacional mediante a pesquisa na educação. Trata-se de um tema relevante e necessário, além de expressar novidade no campo da educação.

Ao estudar o tema - pesquisa na educação, associada à prática de sala de aula, ministrando as disciplinas Metodologia da Pesquisa e Seminário de Pesquisa me foi possível identificar e compreender algumas dificuldades de alunos e de professores universitários acerca de pesquisa. As reflexões empregadas nas aulas e sobre as práticas

de investigação suscitam a necessidade de aprofundar os estudos e pesquisas como forma de possibilidade de intervenção nas escolhas estratégicas dos professores para enfrentar os desafios de um ensino para e na pesquisa com excelência, engajado na autonomia e na criatividade para a formação profissional científica ou acadêmico-ética.

Outrossim, as implicações históricas e psicossociais no processo de ensino-aprendizado nos cursos de graduação se fazem premente e inferem na qualidade dessa formação. Tal processo pedagógico implica conhecimento balizado em teorias e metodologias interdisciplinares para pensar o ensino da pesquisa. Implica também vivenciá-la de modo compartilhado, interinstitucionalmente. As abordagens qualitativas, em especial a etnográfica, sendo uma proposta de caráter multidisciplinar, vêm se mostrando como um caminho atual para promoção dessa tarefa pedagógica. Portanto, faz-se mister objetivar a apreensão dos significados de pesquisa para formadores-pesquisadores e formandos-pesquisadores sobre pesquisa, examinando o contexto social e as redes de apoio social para enfrentamento dos desafios acadêmicos, em especial, o de pesquisar.

Em poucas palavras, é nessa perspectiva, que espero promover o debate interdisciplinar acerca das pesquisas realizadas no ensino superior, observando seus limites e possibilidades e considerando os impactos de tais atividades científicas nas práticas profissionais. Desse modo, entendo ser possível compreender o *módus operandis* do ensino de pesquisa para desenvolver e avaliar processos, projetos, novas metodologias e produtos nas áreas humanas.

#### **4. A pesquisa**

A educação, segundo Gatti (2003) se caracterizou ao longo de sua “história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, pela diversidade de procedimentos de pesquisa” (p.382). Tal configuração gera conflitos nas formas de compreensão de seus problemas, bem como nas metodologias empregadas para pesquisar, enriquecendo a própria educação.

Entre as abordagens de pesquisa, a qualitativa tem sido constante nos estudos de diferentes temas nas escolas. Mas por descuido ou ingenuidade, ainda não posso afirmar

a relação intrínseca entre esses dois aspectos. Afinal, os professores que são formadores nos cursos de pedagogia têm usado o termo pesquisa etnográfica, assim como em diferentes estudos investigativos, sem o devido cuidado que essa abordagem exige (MATTOS, et. al., 2010).

Erickson (2009), ao descrever a etnografia desde suas principais características e a falta de confiança na etnografia convencional, aponta as inovações na educação para a superação de críticas. Entre as abordagens, o pesquisador aponta três de pesquisa etnográfica. São elas:

1. A pesquisa do próprio professor, que “tendo os ‘nativos’ eles mesmos - os ‘iniciados’ – a responsabilidade de estudar suas próprias vidas diárias ao invés de ter as pesquisas feitas por ‘outsiders’.” (2009, p. 6)
2. A abordagem que envolve a pesquisa-ação participativa, em que os “estudiosos e profissionais da universidade trabalham juntos com professores das escolas públicas para melhorar a prática pedagógica.” (ibidem, p. 7) e o pesquisador-professor desenvolve a capacidade de identificar os nuances de significados não percebidos ou mal interpretados pelo pesquisador de fora e, este, busca o equilíbrio entre a sensibilidade da percepção sobre os significados locais. Nota-se a perspectiva dialética ou ecológica em que a “descrição será feita usando os termos mais próximos dos problemas e significados numa perspectiva das pessoas mesmas.” (MATTOS, 2010a, p. 11).
3. A abordagem que envolve a “etnografia da performatividade” - com seus meios particularmente vívidos de relato. Realizam-se atividades no estilo telenovelas ou roteiros descritivos com “uma voz mais evocativa como a do romancista, do poeta ou do escritor de teatro”.

Interessa-me a segunda abordagem, pois trato a pesquisa como esforço dialético entre o pesquisador e os sujeitos descrendo as narrativas dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao escrevermos uma narrativa, nós temos que colocar os atores como eles se apresentam sob a perspectiva deles. Para isso é importante se conhecer o significado local da ação. Ao tentarmos escrever sobre o outro (ethnoe) de uma

maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização deste recurso sócio-antropológico de pesquisa que é o método etnográfico: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja “comprometedor”, não seja “invasor não seja “discriminatório”, ou não seja “opressor”. (MATTOS, 2001, p.11)

Para Mattos (2001) "a etnografia busca desvelar a ‘caixa preta’ que envolve a cultura escolar como um todo, numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar". A etnografia deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos, como esclarece Erickson (1989, apud MATTOS, 2001).

Nesse sentido, diz-se que dois dos mais importantes aspectos metodológicos da etnografia é o fato de se estudar o comportamento das pessoas no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador (HAMMERSLEY, 1990 in MATTOS, 2001) e que o pesquisador é o principal instrumento na coleta de dados (ANDRÉ, 2005).

Desse modo, os dados na pesquisa etnográfica são recolhidos/construídos/configurados por intermédio de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes. Procede-se à coleta de dados de forma não estruturada, sem categorias pré-estabelecidas e aplicando-se um critério tão inclusivo quanto possível. A análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, sem ênfase na análise estatística, quando realizada.

Sem a pretensão de especificar o procedimento de investigação etnográfica, Mattos (2004) esclarece alguns aspectos dessa prática, salientando o movimento da indução - dedução no trabalho de campo como caminho de reflexões que permitam novas hipóteses, sempre flexíveis e em relação com os sujeitos participantes da pesquisas. Deste modo há a valoração dos atores na construção dos sentidos. A voz do sujeito primário é ouvida e encontra acolhida nas respostas do pesquisador que, em buscas de novas formulações de questionamentos, possibilita a significação dos eventos construída no diálogo.

Entendendo esse movimento das hipóteses progressivas na pesquisa etnográfica, no caminhar da pesquisa se deve questionar que prática de *pesquisa* ocorre na graduação e em que contexto. Essa é uma pergunta de abertura para novos caminhos na pesquisa em relação à formação de professores. Cabe, então, verificar:

- ◆ como a pesquisa ocorre e qual a sua linguagem?
- ◆ quais expectativas e padrões de ciência os/as graduandos/as têm diante das diferentes formas de pesquisa?
- ◆ como se manifesta a "pesquisa"?
- ◆ observa-se algum vínculo da "pesquisa" com as características de trabalho etnográfico ?
- ◆ Como realizar o trabalho de campo na pesquisa etnográfica?

Esclareço que para responder o rol de questões, acima, devo considerar que somos diferentes dos elementos/entes orgânicos. Como elucida Heller (1987, p.20), é suficiente “uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade.”

Dessa maneira, faz-se necessário conhecer as instâncias em particular do ensino-aprendizado da pesquisa em Cursos de Pedagogia, com a finalidade de compreendê-la em sua profundidade, complexidade e totalidade na busca por retratar a dinâmica que a sustenta.

#### Algumas conclusões

Diante da experiência vivida, usar o memorial como estratégia de repensar a trajetória de vida, o porque a escolha de um objeto de pesquisa nos permite uma revisão conceitual, epistemológica, teórica e metodológica significativa.

Após a revisão de seu próprio memorial, a autora teve a oportunidade de elaborar um projeto de pesquisa mais centrado e melhor articulado com outros pesquisadores que permitiram compreender as significações de pesquisa na graduação e as práticas dela decorrente, obtendo pelo menos cinco benefícios acadêmico-científicos. A saber: 1.



identificar as determinantes históricas que estão impossibilitando ou minimizando a adoção de pesquisa como meio de ensino-aprendizagem; 2. levantar os principais fatores de impedimento do desenvolvimento de pesquisas iniciadas e apelo ao plágio. 3. analisar os impactos das práticas dos professores em pesquisas no desempenho dos alunos, na sua formação e na sua aplicação prática e levantamento de propostas pedagógicas; 4. discutir os entraves para efetivação de pesquisa e propor formas de enfrentamento; 5. avaliar a dinâmica da pesquisa em relação ao retorno social, econômico e acadêmico, contribuindo na discussão ampla sobre o tema. Dessa forma, o retorno é direto e plasma valores científicos, acadêmicos e tecnológicos, justificando a busca novas pesquisas.

Perseguindo a linha de pensar e fazer pesquisa de abordagem etnográfica, o professor-pesquisador da perspectiva crítico-emancipatória poderá vivenciar o procedimento de investigação que ajuda a compreender as significações de “pesquisa” para si e para o "outro", pois esse é o aspecto da apreensão e a descrição dos significados culturais dos grupos estudados, incluindo aí o próprio pesquisador. Neste processo o objeto que for estudado aparecerá com a conação necessária. Noutras palavras, o pesquisador fará um esforço consciente sobre o objeto.

Enfim, parafraseando Erickson, “o tempo de exploração na etnografia não acabou – está apenas começando” (ERIKSON, 2009, p. 10), o tempo da pesquisa na pedagogia de perspectiva crítico-emancipatória ainda está por começar. Aqui sugerimos um caminho: construir um memorial e dali tentar encontrar o seu objeto de pesquisa.

### **Referências bibliográficas**

ALBERTINI, P. Reich: **histórias das idéias e formulações para a educação**. São Paulo: Àgora, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARBIER, RENÉ. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.

CASTORIADIS, Cornélius. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. **Para Compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

ERICKSON, Frederick. *Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In WITTRUCK, M. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. Re-imaginando o retrato de escolas e escolarização: abordagens atuais em etnografia. Conferência para III Colóquio de educação e exclusão: Gênero e Pobreza, 2009.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Esperança**. São Paulo, Paz e Terra, 1993.

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

GATTI, Bernadete A. A Formação dos Docentes: o confronto necessário professor x academia. **Educação Brasileira**. Brasília: v. 14, n. 28, p. 39-47, jan./jul., 1992.

\_\_\_\_\_. Formação do Professor Pesquisador para o Ensino Superior : desafios. **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO** .São Paulo: n. 16, p. 73-82, jan./jun., 2003.

\_\_\_\_\_. Curso de pedagogia em questão: da formação dos educadores. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO-RFAED**,Cáceres: v. 2, n. 2, p. 67-76, jan./jun., 2004a.

\_\_\_\_\_. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **CIÊNCIA & EDUCAÇÃO**.Bauru: v. 10, n. 2, p. 473 - 477, 2004b.

GATTI, B. **Um novo modelo para a formação de professores**. In<[www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat7.pdf/at.../file](http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat7.pdf/at.../file)> Acessado em 20/08/2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

HESSEN, Johnnes. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Sucessor, 1980.

MATTOS, Carmen L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. **Revista Educação em Foco**. V. 1, n. 1 março/agosto 2006.

\_\_\_\_\_. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Caderno de Pesquisa SEMENTES**. Vol.5, n.7, jan/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A etnografia na pesquisa social e educacional**. [Texto livre], 2001.

\_\_\_\_\_. Fracasso escolar. Relatório Final de Pesquisa. MEC/INEP/CNPq Brasília, 2010.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Revista Educação e Linguagem**. Ano 8.n.11, 195-210, jan-jun, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Ed.:Vozes, 2003.

NOVIKOFF, C. As Representações Sociais Acerca dos Adolescentes: perspectivas e práticas pedagógicas em construção. [**Dissertação**]. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Caminhos da Construção Pedagógica: Instituinto o Ser Professor In: Escola Competente**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. C. As Representações Sociais Acerca do Ensino Superior para professores de graduação na área da saúde. [**Tese**]. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 4ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.