

Trajetórias de pesquisa: elementos para reflexão*

Research trajectories: elements for reflection

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto**

* Alguns tópicos foram revisados da Tese de Doutorado (PINTO, 2005).

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Rua Almirante Tamandaré, 377, Porto, Pelotas, RS.
e-mail: profgra@gmail.com

Resumo

Este trabalho problematiza, a partir de algumas trajetórias pessoais, um pouco das dimensões nem sempre visíveis da pesquisa. O que e por que escolhemos pesquisar? Qual a diferença da pesquisa para a vida profissional e pessoal? Eis algumas questões que balizam o trabalho. O texto valeu-se da interlocução com alguns teóricos, dentre os quais: Santos (2001), Bondía (2002), Alves-Mazzotti (2001). Destacam-se os seguintes elementos de reflexão: pesquisar caracterizou-se por uma aprendizagem; as oportunidades de pesquisa foram institucionais (graduação e pós-graduação); a pesquisa teve uma dimensão individual e outra coletiva, ressaltando-se a importância do grupo nesse contexto; ela transcendeu a dimensão acadêmica e passou a constituir-se em princípio fundante também para as opções pessoais; as escolhas em pesquisa estão, de alguma forma, marcadas pelas relações de poder.

Palavras-chave

Trajетórias. Pesquisa. Reflexão.

Abstract

This paper presents, from some personal histories with the research, a little bit of dimensions not always visible in it. What and why they chose to research? What the difference to the research for professional and personal life? Here are some questions that beacons work. The text is worth the interaction with some theorists, among them: Santos (2001), Bondía (2002), Alves-Mazzotti (2001). From this, may be considered the following for discussion: research was a learning opportunities for institutional research were (undergraduate and graduate), the research was an individual dimension and other collective emphasizing the importance of the group in this context; it transcended the academic dimension and has become in a founding principle also for the personal choices, the choices in research are in some way, marked by power relations.

Key-words

Trajectories. Research. Reflection.

Considerações iniciais

Por que trazer minhas trajetórias para abordar o tema pesquisa? Ao trabalhar com disciplinas que procuram fundamentar o processo de construção de uma pesquisa científica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, deparo-me sempre com as dificuldades das pessoas em encontrar seu tema e problema de pesquisa, ou determinar a metodologia. Parece existir certo estranhamento quando afirmo que tais dificuldades caracterizam um processo “normal” na construção de um novo conhecimento. Muito frequentemente, na pesquisa científica, valorizamos o “produto final” e esquecemos o quanto tivemos de aprendizagem no seu processo, inclusive com o que não deu tão certo assim. Talvez esse tenha sido o principal elemento que me fez optar por trazer minha trajetória como base da discussão. Mesmo que esta não seja para o mundo acadêmico uma referência reconhecida em pesquisa, provavelmente alguns iniciantes na área poderão estabelecer uma interlocução com os mesmos anseios, dúvidas e pretensas certezas que tive na construção das pesquisas. Por isso, resolvi expor-me acreditando que

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24-5)

Objetivo problematizar, a partir de algumas de minhas experiências com a pesquisa, um pouco das dimensões, nem sempre visíveis, das nossas escolhas e as aprendizagens decorrentes delas. O que escolhemos pesquisar? Por que escolhemos pesquisar? Qual a diferença da pesquisa e mesmo da pós-graduação na vida profissional e pessoal de alguém? Essas são algumas das questões que balizarão o trabalho.

Vamos à parte dessa trajetória, dessa exposição! Certa vez ao ler a poesia de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, compreendi o quanto a autora ilustra as opções que fazemos na vida. Percorremos grande parte de nossa existência, senão toda ela, fazendo escolhas. E, ao procedermos assim, ficamos com a sensação de estarmos abrindo mão de uma série de outras possibilidades e vivências, talvez tão interessantes quanto aquelas pelas quais optamos viver. Por que temos sempre de optar entre o isto e o aquilo? E o que é pior, fazer do aquilo um desejo em abandono. Será que algumas vezes não seria viável escolher “o isto” e “o aquilo”? Aqui está dado um importante elemento da pesquisa científica, a escolha do tema. Percebo o quanto é difícil essa escolha. Parece que tudo é possível e interessante de ser pesquisado e, ao mesmo tempo, que nada é interessante o bastante para a “minha pesquisa”.

Esse trabalho, de certa forma, traz refletido tal dilema. Como saber se as opções feitas em uma pesquisa são aquelas que melhor irão contribuir para a área em questão? Por mais fundamentação teórica e metodológica que possa ter um trabalho, parece que não teremos uma resposta

definitiva para as questões levantadas. Afinal, as opções que realizamos têm a ver com uma trajetória de vida, com prioridades que estabelecemos, têm a ver com a forma pela qual estamos sendo construídos até um dado momento, com as nossas experiências. O fato de, no meu caso, ser mulher, de pertencer a uma determinada classe social, a uma etnia, a uma cultura, faz-me analisar os fatos e viver a vida de uma maneira específica. Nem melhor, nem pior do que qualquer outra, simplesmente específica. O que pode parecer fundamental para ser pesquisado por uma pessoa, sequer pode passar pelo projeto de outra¹. Costumo dizer que não sei se escolhemos um tema de pesquisa ou se é ele que nos escolhe. Apresento novamente uma posição de Larrosa Bondía² acerca da experiência, mas que considero ilustrativa também para falar das nossas opções pelos temas de pesquisa. Afirma o autor que,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Sem dúvida, um tema de pesquisa não é exclusividade de ninguém, muitas

pessoas podem ter interesses temáticos semelhantes, mas haverá um diferencial, seja na formulação ou mesmo na condução do trabalho, o que acaba particularizando tal tema. Outra questão que coloco, o ineditismo do tema de pesquisa³ pode estar em um pequeno detalhe que o torna particular naquela situação.

O exercício de pesquisar pressupõe estarmos em situação de alerta, de constante escuta. Fazer pesquisa é uma atividade que precisa ser aprendida. Não somos naturalmente pesquisadores. Essa atividade demanda tempo, investimento, disciplina e experiência.

Re-lembrando algumas aprendizagens com a pesquisa...

Saliento que os temas percorridos nas pesquisas não são a tônica do referido trabalho, mas sim o processo de “acolhimento” desses temas. É do processo de acercamento das pesquisas e as aprendizagens decorrentes delas que falo.

Minha iniciação na pesquisa científica ocorreu no momento da graduação em Pedagogia. Algumas questões suscitavam em mim um profundo sentimento de inquietação pela forma como normalmente eram tratadas ou desconsideradas. Alguns assuntos pareciam não ser pertinentes ao currículo de um Curso em Educação. A predominância feminina na Pedagogia, as justificativas para nele ingressar, a forma romântica de ver a profissão, entre tantos outros fatores, dificilmente assumiam a linha de frente nas discussões acadêmicas. Esses foram alguns dos meus interesses de

estudo na época⁴, sem, entretanto, ser possível desenvolver pesquisa, já que se dizia que esse tipo de trabalho só teria espaço no nível da pós-graduação. Entretanto, analiso esse momento como aquele que me iniciou na pesquisa, pois foi quando me identifiquei como “curiosa para a investigação científica”. As justificativas para tais inquietações pareciam simplistas e insuficientes diante do meu interesse pelo tema. Aqui temos uma significativa base para esse tipo de trabalho, o “não saber”, o saber insuficiente, a inquietude perante um fenômeno.

Naquela época da graduação não havia uma cultura de valorização da Iniciação Científica, como temos presentemente. As investidas nesse campo eram bastante incipientes. Mesmo nesse contexto, participei de uma pesquisa durante a graduação como bolsista de iniciação científica, sem relação com a temática de investigação por mim pretendida e anunciada anteriormente. Mas, de qualquer forma, foi um aprendizado importante. Foi um primeiro contato com a linguagem de pesquisa, seus objetivos, sua finalidade ou pelo menos com uma visão sobre pesquisa, entendendo que o conhecimento científico não é unânime, tampouco neutro, retratando sempre um olhar, mas não “o olhar” acerca das possibilidades de se conduzir uma pesquisa. Com esse contato, senti que havia encontrado um interessante espaço de atuação. Estava onde queria estar. Fazia o que queria fazer.

Terminada a graduação, ingressei em um Curso de Especialização, marcando mais uma etapa do meu percurso acadêmico junto à pesquisa, aliás, o Curso era de Especialização em Pesquisa. Ao realizar a

monografia de conclusão desse nível⁵, deparei-me com alguns indicadores interessantes que não chegaram a ser aprofundados na ocasião, tendo em vista os objetivos pretendidos naquele trabalho. Tais indicadores diziam respeito à não-ocupação das professoras em cargos de chefia na Universidade porque, segundo elas, esses cargos iriam requerer um nível maior de exigência, sendo difícil conciliar essas exigências com a maternidade. O outro indicador foi a crença predominante entre as alunas do Curso de Pedagogia, principalmente algumas que já estavam no exercício da docência, de que a mulher tem mais jeito para o magistério pelos seus “dons naturais” (PINTO, 1996). Estes dados suscitaram em mim profundo desconforto e curiosidade. Assim, ao terminar uma pesquisa, no caso para a conclusão da Especialização, já estava sensível a indicadores que não puderam ser aprofundados naquele momento, mas acenavam para a possibilidade de nova investigação.

Estas “dicas” que um trabalho proporciona são constantes em pesquisa. Precisamos, entretanto, saber reconhecê-las como dicas.

No Curso de Mestrado, ampliei minhas reflexões e fui apresentada a novas bibliografias. A participação na Pesquisa “Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente” reforçou minha tendência de análise acerca da maternidade na perspectiva de professora. Fui questionada, algumas vezes, sobre o motivo que levava uma pedagoga a investigar tal temática. E também me perguntei se, com aquele trabalho, não estaria tentando “refletir sobre meus próprios dilemas”. A resposta que en-

contrei foi positiva. Porque eu sou profissional da educação, sou mulher, sou mãe, entre tantas outras coisas. Portanto, ao desenvolver esse trabalho, percebi que não poderia ficar alheia a essa parte de mim. Acredito ser desejável que a pesquisa científica tenha origem em experiências teóricas e/ou empíricas do pesquisador. Apesar de, em dado momento, necessitarmos de um “distanciamento” do fenômeno da investigação, o que nos toca em pesquisa nos sensibilizou por algum motivo e esse motivo não é completamente exterior ao indivíduo.

Pode estar nesse fator um grande desafio da construção científica, principalmente nas áreas humanas ou sociais: assumir o princípio de que não existe uma imparcialidade do pesquisador, assim como não deve existir um descuido com o encaminhamento de um trabalho que tem peculiaridades próprias, por se tratar de um conhecimento científico. Mais uma vez tenho a tendência a acreditar que nossas escolhas em pesquisa não se dão ao acaso.

Entendo que só há sentido para a existência do conhecimento científico/acadêmico se o mesmo fizer sentido para a vida. Concordo com Santos (2001, p. 31), que reflete sobre o conhecimento-emancipação e afirma que “o conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias [...]”. O autor diz ainda que, na modernidade, distinguem-se duas formas de conhecimento: o conhecimento regulação e o conhecimento-emancipação e parte do princípio que “[...] todo ato de conheci-

mento é uma trajetória de um ponto A que designamos por ignorância para um ponto B que designamos por conhecimento” (p. 29). No conhecimento regulação, o ponto de ignorância se designa pelo caos e o de saber pela ordem. No conhecimento-emancipação, o ponto de ignorância se designa por colonialismo e o de saber por solidariedade. Para Santos (2001), a solidariedade é uma forma de conhecimento que reconhece o outro como produtor de conhecimento. É o conhecimento que eleva o outro da condição de objeto à condição de sujeito.

Este parece ser outro desafio da pesquisa científica, em especial na educação, constituir-se em um espaço de síntese das discussões para uma ação mais transformadora, que entende o outro também como protagonista da produção científica.

Destaco mais um elemento para discussão. A maioria das minhas experiências com a pesquisa esteve relacionada aos cursos de Pós-Graduação. A produção do conhecimento científico tem estado centralizada nesse nível de ensino, o que traz algumas consequências, tais como, a concepção de que a pesquisa científica é elitista, já que uma parcela muito pequena da população brasileira tem acesso à educação superior no nível de graduação e uma parcela menor ainda, em nível de pós-graduação. Se entendermos que entre as pessoas que frequentam a educação superior nem todas terão disponibilidade, interesse ou oportunidade para a pesquisa, a situação se agrava consideravelmente.

Não pretendo supervalorizar a pesquisa ou imprimir um caráter redentor a ela. Não se trata também de “banalizar” a

produção do conhecimento científico, mas torná-lo mais acessível e menos envolto em um mistério acadêmico que não se justifica mais, até porque defendo “a ciência” como um construto social, transitório e permeado por relações de poder. Talvez sequer justifique falar em ciência e sim em “ciências”. Reproduzo as inquietações de Alves-Mazzotti (2001) que afirmou ser simples distinguir o que seria científico ou não quando existia uma hegemonia do paradigma empirista ou positivista. Atualmente, os parâmetros para distinguir o conhecimento científico de outros tipos estão mais flexíveis e, por conseguinte, mais difíceis de serem reconhecidos. Apesar disso, ainda existe certa imposição do pensamento “clássico” da chamada ciência normal⁶, o que se coloca como um desafio para a produção científica nas áreas sociais ou humanas.

Em se tratando da pesquisa científica, foi na década de oitenta que se tornaram viáveis estudos a partir de realidades mais situadas, sem a intenção de grandes generalizações como era na ciência moderna.

Encontros e desencontros: desconstruindo as certezas no doutorado

Continuando minha trajetória, ao ingressar no doutorado havia muitas certezas e poucas dúvidas. O processo vivido fez com que ficassem muitas dúvidas e a certeza de não existir espaço para afirmações definitivas. Percebi que estava tudo ordenadamente construído na minha vida, ou eu pensava estar. Não precisou muito tempo para a instauração do caos.

O grupo de alunos do doutorado de 2001 tinha uma peculiaridade: havia duas mulheres e cinco homens, o que resultava em muitas brincadeiras. Seriam brincadeiras? Certa vez, um professor perguntou se nós, as duas mulheres, estávamos nos sentindo bem entre eles. Embora tenha retrucado a pergunta e buscado saber se eles estavam se sentindo bem entre nós, ficou demarcado, naquele momento, que “eles”, pelo menos na visão daquele professor, pareciam ser o centro de referência. Muito provavelmente aquele comentário me tocou de alguma maneira devido ao fato de ter passado parte de vida acadêmica trabalhando com as questões de gênero. Percebia, aos poucos, o alcance que a pesquisa pode ter na vida de seus proponentes. Ela transcende a dimensão meramente acadêmica e passa a se internalizar nos sujeitos.

Uma prática que permeou alguns dos Seminários do Programa consistiu em apresentarmos nossas propostas de pesquisa para posteriores questionamentos de professores e colegas. Deste processo decorreu a desconstrução do projeto apresentado na entrada do Curso. Como muito bem afirma Alves-Mazzotti (2001, p. 145), “ao contrário do que supõe o senso comum, na atividade científica, a crítica não é uma forma de destruir o conhecimento e sim uma forma de construí-lo.” Após cada sessão de discussões sobre o projeto, lembrava de Freire quando dizia que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.127).

Essa prática suscitou uma importante, mas dolorosa etapa. Tinha a convicção de que a superaria, mas, ao mesmo tempo,

precisava lidar com uma série de pressões de ordem institucional e mesmo subjetiva, relacionadas a um autoquestionamento sobre como seria reencaminhado o meu trabalho, quais as efetivas contribuições que ele traria, como superar os limites pessoais de toda ordem, como superar os limites intelectuais e tantos outros.

Não é fácil viver na incerteza, não é fácil estar realmente aberta às críticas, por mais que saibamos o quanto elas podem ser construtivas, até porque muitas vezes não sabemos ouvir. Entender que o conhecimento científico não só precisa como depende da crítica é um aprendizado. Fazer pesquisa apenas com aprovação dos pares é contribuir para sua falência. Fazer pesquisa talvez seja especialmente lidar com o não-saber. As palavras de Garcia são ilustrativas nesse sentido, ao dizer que “hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos” (2001, p.16).

Encontrei nesse “mergulho” no projeto de pesquisa, nessas incertezas, nessas dúvidas, a base para o início do processo investigativo no doutorado.

Aprendendo a trabalhar em grupo: a construção do conhecimento pela pesquisa

É interessante! Embora já tivesse trabalhado com pesquisa, o fato de fazê-la em grupo⁷ foi/é um processo mais intensamente reflexivo. Primeiro, por ter de defrontar-me com outras posições teórico-metodo-

lógicas. Segundo, por aprender a ouvir, já que havia o grupo, e este não era a simples justaposição dos sujeitos, mas a síntese de nossas interlocuções. Aprendi a buscar alternativas para além do isto ou do aquilo. Garcia faz um comentário sobre essa possibilidade. Diz ela ter aprendido com Bhabha (2001, p. 23).

[...] a escapar das antinomias simplificadoras do ou/ou para tentar compreender a complexidade da realidade na qual sujeitos se formam no entre-lugar, em que são isto e aquilo, espaço de contínuas negociações e traduções [...].

O trabalho em grupo realmente nos ensina a negociar e isso demarca interesses individuais tendo de ser coletivizados. Isto demarca, portanto, relações de poder⁸ e a pesquisa não é isenta dessas relações. Uma questão relevante em relação ao trabalho em grupo foi o lugar que o outro ocupava/ ocupa em minha formação. A maneira como entendemos os nossos interlocutores, sem dúvida, expressa uma visão de mundo bastante significativa. Por uma influência, inclusive cultural, o outro subsiste em nós muito mais pela negação do que por um processo de autonomia do ser sujeito. Em outras palavras, o outro é quem eu não sou. Dessa forma, eu continuo sendo a referência afirmativa em contraposição ao outro, referência de negação.

Aprender a ver esse outro como sujeito, tendo todos estes fatores referidos, não é um exercício fácil. Touraine (1999, p. 240) menciona que “é pela relação ao outro como sujeito que o indivíduo deixa de ser um elemento de funcionamento do sistema social e se torna criador de si mesmo e pro-

ductor da sociedade” e por que não dizer, produtor também de conhecimento.

Muito provavelmente até o outro, em pesquisa, seja relativo. Afinal, para quem escrevemos nossos trabalhos? Ou mesmo para que escrevemos nossos trabalhos? Essas perguntas, aparentemente com respostas muito óbvias, refletem inúmeros questionamentos que estão relacionados, em grande parte, com a finalidade social da pesquisa, com o seu caráter político. Quem nunca passou pelo dilema: escrevo para conquistar a aprovação de meus pares, para cumprir exigências profissionais, para ganhar prestígio acadêmico, para contribuir na compreensão da realidade? Para tudo isso, ou para nada disso? E mais uma questão se coloca aqui: para fazer pesquisa, precisamos escrever. Já afirmava Marques (2001) escrever é o princípio ativo da pesquisa. E a formação do(a) escritor(a) pode começar com a superação da folha em branco, como afirma Machado (2008). E para que a escrita flua, entre outros elementos, precisamos aprender a lidar com nossas limitações e ver o outro como alguém que pode somar ao universo solitário que muitas vezes permeia a pesquisa.

Retomando a importância de trabalhar em grupo no exercício da pesquisa, destaco quatro momentos em que essas nuances do trabalho em grupo ficaram mais evidenciadas: primeiro, quando integrei um trabalho interinstitucional sobre Imagens de Professores: significações do trabalho docente⁹. Fazer pesquisa em rede, apesar de todas as dificuldades encontradas, foi um exercício muito valioso, não só para a produção do conhecimento, mas também

para um processo de autoeducar-me pela pesquisa.

Um segundo momento a ser destacado foi a participação na pesquisa sobre a implantação do Padrão Referencial de Currículo - PRC¹⁰ nas escolas, em Santiago.

Saliento que ambos os trabalhos tiveram uma relevante parceria com várias escolas de Santiago, Santa Maria e Região, permitindo algumas ações de caráter extensionistas, bem como propiciando uma mudança no “pretensionismo acadêmico” de querer falar para seus parceiros de pesquisa, nesse caso, os professores das escolas, como se fossem eles desprovidos de saberes.

O terceiro momento esteve no próprio curso de doutorado, ocasião em que participei da atividade curricular sobre Prática de Pesquisa, atuando no projeto Formatos Avaliativos e Concepção de Docência¹¹. Essa fase foi significativa, pois me aproximou de uma outra forma, dos estudos da Educação Superior, tema de meu interesse no momento do doutorado.

O quarto momento foi quando, também no doutorado, busquei formar um grupo de estudos e pesquisa na Instituição na qual trabalhava, para viabilizar uma interlocução sobre assuntos relacionados à prática do educador. Assim nasceu o Gepep – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Epistemologia da Prática.

Por que destacar esses momentos do trabalho em grupo? Por serem fases importantes para a minha formação como pessoa, profissional e pesquisadora. Cada uma dessas etapas significou um aprendizado complementar ao outro. Não me construo pesquisadora, ou mesmo professora, no

abstrato. Aprendo, principalmente, por todas as vozes que ouço, por todos os silêncios que me falam, por todas as certezas que não tenho.

Estar pesquisador é tornar-se, aos poucos, cotidiana e educativamente pesquisador. Sou levada a concordar com Demo (1996) quando afirma que a pesquisa deve ser tomada como princípio científico e educativo. Mas, principalmente, vejo a pesquisa como princípio educativo se resultar em princípio emancipatório da realidade que nos cerca. Tornar-se professor pesquisador é ser corresponsável pela construção de um projeto educativo. A partir do momento que eu reflito sobre e busco intervir em uma realidade concreta, estou assumindo uma responsabilidade social e moral com essa realidade.

Certamente, alguns entraves dificultam a ampliação da formação pela pesquisa. Este fato não se reduz ao pesquisador que é docente, mas também ao pesquisador aluno. Hoje, como a formação pela pesquisa encontra-se praticamente restrita às Instituições de Educação Superior, como dito anteriormente, aliás, mais especificamente às Universidades, cabe perguntar sobre como estariam os incentivos para a produção científica? Existe efetivamente uma ênfase na formação pela pesquisa?

A legislação educacional brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão prevista na Constituição Brasileira promulgada em 1988. Essa obrigatoriedade, entretanto, está restrita às universidades, ficando os centros universitários e as

faculdades desobrigadas de tal prática. Este dado me leva a pensar sobre a condução do ensino nessas instituições. Não quero dizer que exista uma garantia de que, ao trabalhar com a pesquisa, necessariamente o professor desenvolverá um ensino de maior qualidade¹², mas, tendo em vista minha própria experiência, percebo que a produção do conhecimento pela pesquisa contribui para superar uma prática de mera transmissão do conhecimento, evitando o retorno a equívocos clássicos como supervalorizar o conteúdo, bem como a sua quantidade, por exemplo, como sinônimo de “bom ensino”.

Vale também refletir sobre a crescente expansão da Educação Superior, especialmente pelas instituições privadas que ultrapassam 70%¹³ das matrículas. Levando em consideração a relação “empresarial” custo por aluno, como garantir que professores e alunos tenham suas atividades de pesquisa viabilizadas? Até que ponto essas instituições estão investindo realmente na formação pela pesquisa? A tendência de pesquisa autossustentável invade explícita ou implicitamente a lógica administrativa das IES privadas, embora nas instituições públicas a realidade não seja muito diferente, haja vista a busca incessante de alternativas de financiamentos para que seja possível realizar os trabalhos de pesquisa.

Creio ser importante registrar uma prática muito interessante que ocorreu em um Seminário realizado no Programa de Pós-Graduação, quando um grupo de seis pessoas¹⁴, incluindo a professora orientadora, após trabalhar alguns textos, fez um

estudo com professores da Educação Superior, buscando problematizar alguns pontos levantados nos textos, com posterior elaboração de um artigo. Foram experimentados alguns princípios de pesquisa nessa experiência. Práticas como essas são importantes, na medida em que desmistificam a pesquisa como uma ação invariavelmente difícil, destinada a alguns privilegiados. Dentro dessa ótica, faz sentido a pesquisa como princípio educativo referido acima, não se limitando, inclusive, à Educação Superior.

Mesmo defendendo uma formação pela e para a pesquisa, alguns questionamentos ainda estão presentes: será que todo professor que pesquisa produz conhecimento? Até que ponto esses conhecimentos servirão como base para mudar a sua ação docente?

Processos de sedução: a aproximação com o tema de pesquisa

Por que falar em processos de sedução em um trabalho que “problematiza” a minha trajetória com a pesquisa? Sobre qual sedução estou falando? Partindo do significado de sedução do dicionário da língua portuguesa Michaelis (p. 1907), destaco as seguintes caracterizações: atrativo a que é difícil ou impossível resistir; encanto, atração, beleza de formas ou de estilo que prende a atenção geral. Aprofundando essas qualificações e relacionando-as com as opções pelos temas de pesquisa desenvolvidos por mim, pergunto: o que teria qualificado minha opção por uma temática investigativa?

O espaço pedagógico é intensamente sedutor e, entre a opção inicial de discussão da temática a ser trabalhada em um curso de graduação ou pós-graduação e a proposta mais efetiva para o encaminhamento da pesquisa, percebo existir certa distância. Sobre esse processo de acercamento da temática, comentarei a seguir.

Venho me questionando sobre a identificação que construímos com certos referenciais teóricos. Por que lemos mais autores (as) europeus ou americanos (as) do norte? A propósito, no meu caso, vejo que leio mais autores do que autoras. Será que eles publicam mais? Por que sinto minha fala mais legitimada se estiver fundamentada em clássicos, sejam contemporâneos ou não? Que concepção de conhecimento sustenta essa perspectiva? Que processos culturais vivenciamos que nos estimulam a assumir esses parâmetros?

Importa reconhecer, neste processo, a existência de uma concepção de conhecimento que reflete certa dependência cultural, sinalizando inclusive, para uma submissão em dimensões mais amplas. Não é por acaso que temos mais acesso a determinadas fontes teórico-metodológicas do que a outras.

Provavelmente, o Brasil esteja muito mais próximo de uma realidade característica de país latino-americano, por exemplo, do que das realidades que nos invadem, geralmente européias ou americanas do norte, como se fosse da mesma ordem falar sobre o que acontece em um país desenvolvido e a nossa realidade de país ainda dependente cultural, ideológica e economicamente de outros.

Por que será que, apesar desse reconhecimento, ainda não consegui romper de forma significativa com algumas amarras acadêmicas? Novamente deparo-me com opções. Novamente tenho de escolher entre o isto ou o aquilo, ou será que se trata muito menos de uma escolha?

Considerações quase finais...

Lembrar os processos de escolhas das pesquisas que realizei até o momento consubstanciou-se em um exercício de reconstrução. Ao recuperar minha memória, penso como a história pessoal e profissional poderia ser completamente diferente e como poderia ser relatada por meio de tantas alternativas. Mas lembrar é recriar e, de alguma forma, isso passa por pesquisar. Destaco, a seguir, algumas reflexões acerca do que foi apresentado:

- Pesquisar caracterizou-se por uma atividade fruto de aprendizagem. Não se nasce pesquisadora.
- As oportunidades de pesquisa foram institucionais, nos níveis de graduação e pós-graduação.
- A pesquisa teve uma dimensão individual e outra coletiva. O grupo assumiu papel fundamental na minha construção como pesquisadora, construção essa sempre inacabada.
- A pesquisa transcendeu a dimensão acadêmica e passou a constituir-se como um princípio fundante também para as opções pessoais.
- As escolhas em pesquisa, sejam temáticas ou metodológicas, não foram neutras e tiveram relação com uma trajetória

acadêmica e pessoal. Foram resultado de um construto, evidentemente marcado por interesses de toda ordem e relações de poder.

A discussão apresentada no trabalho não teve o objetivo de servir de exemplo para a construção em pesquisa. Sem dúvida, várias trajetórias muito mais significativas do que essa que socializei existem. Procurei abordar alguns princípios constitutivos da pesquisa científica, tendo em vista uma experiência, um contexto. Certamente não é o melhor contexto, tampouco a melhor experiência. Mas o que circunda a formação pela pesquisa provavelmente não esteja pautado no ideal, mas sim no possível para aquele momento. Esse lado nem sempre ideal, nem sempre dizível em pesquisa foi aquele que procurei dividir.

Notas

¹ Evidente que existe toda uma metodologia para definição e delimitação do tema, mas estas etapas estão bem trabalhadas na literatura disponível, não sendo objetivo de discussão nesse momento.

² Na chamada do autor constam os dois sobrenomes, pois no Brasil ele costuma ser citado como Larrosa.

³ Apesar de o ineditismo de um tema de pesquisa ser desejável apenas para o nível de doutoramento, acredito que, de alguma forma, um “olhar diferenciador” diante das pesquisas existentes seja necessário. Caso contrário, poderia não se justificar fazer pesquisa para lidar com o que já se sabe suficientemente.

⁴ Fiz a Graduação em Pedagogia no início da década de noventa.

⁵ O trabalho versava sobre “Educação, Gênero e Poder”.

⁶ Ciência normal no sentido atribuído por Kuhn (1969).

⁷ Refiro-me aqui às oportunidades de trabalho com pesquisa em rede ou interinstitucionais.

⁸ Relações de poder no sentido foucaultiano, para quem o poder é circular e exercido em rede. Em um trecho de um diálogo entre Deleuze e Foucault, este assinala que “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.” (Foucault, 1993, p.75)

⁹ Trabalho coordenado pela Profa. Dra. Valeska F. de Oliveira.

¹⁰ Trabalho Coordenado pela Profa. Me. Denise Alves.

¹¹ Trabalho sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

¹² Como qualidade apresenta uma amplitude de sentidos, recorro, como ponto de partida, àquelas previstas na Enciclopédia Larousse: “conjunto dos caracteres, das propriedades das coisas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza [...] em uma escala de valores, o que torna

alguma coisa superior à média [...] cada um dos aspectos positivos de alguma coisa e que faz corresponder ao que melhor se espera dela [...]” (LARROUSSE CULTURAL, 1999, p. 4850). Dessa forma, qualidade tem uma marca de distinção entre uma coisa e outra e é eminentemente situada em um contexto de valores que permite ser relativa a esses valores, portanto, qualidade é um conceito abstrato de significado localizado culturalmente. Qualidade, por si só, não existe, existe uma certa qualidade para um determinado grupo que o conceitua.

¹³ Fonte: NEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹⁴ Fizeram parte do Seminário: profa. orientadora do trabalho, Dra. Maria Isabel da Cunha e doutorandas(os) Beatriz A. Zanchet, Laurício Neumann, Maria Cecília B. Fischer, Maria das Graças G. Pinto e Marly T. Mallmann.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Anped. Jan-Abr. 2002. Trad. João Wanderley Geraldi.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.O.U. 23/12/1996.

DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados. 1996.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GARCIA, R.L. (Org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

Kuhn, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 262 p. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. Título original: The Structure of Scientific Revolutions. Data de publicação original: 1969.

MACHADO, A. M. N. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: LUCÍDIO, B.; MEKSENAS, P. (Orgs). A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).

MARQUES, M. O. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 1998.

PINTO, M. das G. C. da S. M. G. Educação, gênero e poder. Monografia (texto digitado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, 1996.

_____. A prática do professor de Educação Superior: saberes e formação. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURAINE, Alain. Crítica à modernidade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Trad. Elia Ferreira Edel.

Recebido em 10 de março de 2009.

Aprovado para publicação em 10 de maio de 2009.

