



CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: o que falam professores formadores universitários

Ana Canen e Ludmila Thomé de Andrade

RESUMO – *Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores formadores universitários.* O presente artigo busca detectar, a partir dos discursos de professores-doutores, pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRJ, formas plurais e invariâncias na construção dos significados de pesquisa – tema particularmente relevante em um momento em que o papel da pesquisa tem sido colocado em questão, em projetos e políticas de formação docente. Argumentamos que a compreensão da pesquisa e de sua relevância como construções discursivas, intimamente ligadas ao pesquisador como sujeito multicultural, pode avançar no sentido de promover a superação de narrativas-mestras e contribuir para a formação identitária plural de futuros professores e pesquisadores.

Palavras-chave: *construções discursivas, pesquisa em educação, professores formadores, multiculturalismo.*

ABSTRACT – *Discursive Constructions about Educational Research: what teacher educators and researchers have got to tell us.* The present article seeks to detect plural meanings attached to educational research, as gleaned from the discourses of Doctors in Education teaching and researching in the School of Education at the Federal University of Rio de Janeiro, taken as a case study. The relevance of the study is enhanced particularly in a time when the role of research has been put into question by teacher education projects and policies. We argue that the understanding of research and its relevance as discursive constructions inextricably linked to the researcher as a multicultural subject may help go beyond master narratives about the subject, as well as contribute to a plural identity formation of future teachers and researchers.

Keywords: *discursive constructions, educational research, teacher educators, multiculturalism.*

Introdução

O momento atual¹ tem sido particularmente complexo na formação de professores. Por um lado, identifica-se um modelo que reforça a idéia do professor-pesquisador como eixo fundamental para a formação de professores críticos, que reflitam sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e relevantes no contexto em que atuam. Bastante difundido nos meios acadêmicos, o modelo que estrutura a formação docente no binômio ensino-pesquisa tem incorporado a idéia da formação do professor como profissional reflexivo, produtor de um saber próprio, contrapondo-se à idéia de um mero transmissor de saberes produzidos por outros. Entende-se, assim, que a produção no ensino passa, necessariamente, pela dimensão da pesquisa. Entretanto, contrapondo-se a esta visão, uma outra, tem tomado rumo, a partir de argumentos neoliberais, aponta que a formação profissional deve estar voltada ao mercado de trabalho, constituindo-se em um somatório de competências passíveis de serem medidas, para cuja aquisição a pesquisa não seria uma dimensão necessariamente presente.

A dimensão da pesquisa na formação de professores merece, pois, um debate em que se esclareça seu sentido e relevância. O que é pesquisa em educação? Há um consenso sobre seu significado? Que pesquisas estamos realizando? Que paradigmas têm informado diversas visões de pesquisa? Como se equilibram discursos pedagógicos e científicos na concepção de pesquisa? Estas são algumas questões que mobilizam o presente artigo, que objetiva elevar a própria pesquisa a “objeto de pesquisa”, para questioná-la, colocá-la na berlinda, escrutiná-la em sua essência, em seus modos de fazer. Conforme Lüdke (2000, p. 105), embora seja abundante na literatura a importância da pesquisa para o trabalho docente e da figura do professor-pesquisador, “é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos ...”.

Conforme argumentaremos no presente artigo, a relevância da pesquisa em educação dá-se quando se abre para os paradigmas plurais de construção do conhecimento – rompendo com um pretensão universalismo do ato de pesquisar – e ao mesmo tempo não renega critérios de rigor e relevância que distinguem a pesquisa de outros fazeres e saberes. Partimos de um referencial teórico que entende a pesquisa e sua relevância como questões cujas respostas não são buscadas como uma verdade essencial, única e homogênea, mas sim como construções discursivas e argumentativas, intimamente ligadas ao pesquisador como sujeito multicultural (Canen, 1999, 2000, 2003a, b). Tal pesquisador, inserido em relações históricas, culturais, de gênero, raça, que vai determinar e iluminar, desde a problemática até a explicitação da relevância (Lincoln & Guba, 2000).

Para desenvolver o argumento, estruturamos o artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, situamos a discussão teórica sobre conceito, relevância e

pluralidade de significados e paradigmas de pesquisa em educação. Em seguida, analisamos construções discursivas sobre pesquisa, a partir de depoimentos orais fornecidos por pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRJ a seus alunos, professores em formação universitária, que lhes pediam uma definição sobre pesquisa, bem como uma descrição de sua pesquisa atual e potenciais e desafios sobre a pesquisa em educação. Analisamos invariâncias e diferenças, tanto no que tange à concepção de pesquisa em educação como às formas pelas quais sua relevância é avaliada. A partir do estudo realizado, buscamos contribuir para repensar possíveis modos pelos quais a pesquisa educacional pode representar elemento-chave na formação de professores críticos e produtores de saberes próprios.

Pesquisa educacional: construções discursivas sobre conceito e relevância

A pesquisa educacional no contexto da formação de professores encontra-se, no momento atual, sob fogo cruzado. Argumentos neoliberais têm apontado, com insistência, para a necessidade de racionalização de recursos que estariam sendo canalizados, de forma “exagerada”, para a pesquisa e para a sustentação de professores pesquisadores. Preconiza-se a “diversificação” do Ensino Superior para além das universidades (vide Decreto 2306/97, que determina que as Instituições de Ensino Superior passem a ser universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, sendo que apenas às Universidades cabe a indissociabilidade entre pesquisa e ensino). No bojo dessa linha de raciocínio, assistimos recentemente à legislação que admite que a formação de professores possa ser realizada fora do ambiente universitário, nos chamados Institutos Superiores de Educação, voltados primordialmente ao ensino.

Embora as discussões referentes à criação desses institutos sejam amplas, elas são trazidas à tona para contextualizar como a pesquisa na formação de professores é colocada em xeque; a relevância passa a ser questionada. Fala-se da pobreza de seus resultados, da pouca aplicabilidade às escolas e, portanto, dos recursos exagerados que estariam sendo nela vertidos. A dimensão de pesquisa na formação de professores merece, pois, um debate em que se esclareça seu sentido e relevância, bem como a extensão em que pode contribuir para uma formação de professores críticos e participativos – no contexto da realidade multicultural, complexa e desigual que nos circunda.

O primeiro aspecto que surge no debate sobre a pesquisa e sua relevância refere-se à necessidade de se esclarecer o próprio significado do termo. Para isso, a ênfase de autores como Lüdke (2000) e Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) tem sido na busca de critérios pelos quais se possa distinguir o que é

pesquisa de trabalhos com outras características, que erroneamente poderiam estar sendo designados como tal. Em linhas gerais, pesquisa envolveria: uma problematização da realidade, contextualização da problemática na discussão acadêmica sobre o tema focalizado, investigação rigorosa, produção de novos conhecimentos, introdução crítica sobre suas fontes, métodos e modos de trabalho, sistematização e comunicação de resultados e interpretações, enunciados segundo teorias reconhecidas e atuais, “que contribuam para permitir a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados” (Lüdke, 2000, p. 109). A não existência de tais fatores resultaria em trabalhos que não seriam entendidos como pesquisa, pouco contribuindo para o avanço do conhecimento educacional e da formação de professores pesquisadores.

Consideramos tais tentativas de definir pesquisa como pertinentes e que muito avançam na compreensão de pontos de partida para se pensar sobre pesquisa em educação. Na perspectiva do universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), no entanto, enfatizamos que, por um lado, tais pontos de partida permitem a superação de um relativismo total, mediante o qual qualquer definição seria considerada produto de uma construção discursiva e, portanto, dotada de potencial de validade para dar sentido ao processo de pesquisa. De fato, essa perspectiva baseia-se em visões de autores como Perelman e Habermas, que sugerem a construção de um universalismo ético *a posteriori*, vislumbrado “como proposta a ser debatida por todos quantos queiram e acreditem no diálogo, e não na coerção (...) [Apóia-se] na racionalidade argumentativa, em contraposição a um universalismo ético “absoluto”- atrelado à racionalidade científica repositária do ideal iluminista de validade universal de critérios de razão (...)”. Conforme explicitado por Oliveira, Canen & Franco (2000), Perelman propõe que a objetividade não pode significar conformidade com o objeto exterior e nem submissão “às ordens de uma autoridade qualquer: ela visa a um ideal de universalidade e constitui uma tentativa de formular normas e valores que se possam propor (...), mas propor não é impor, e é essa a distinção que urge salvaguardar a qualquer preço (...)” (Perelman, 1996, p. 1999). Ainda que nos limites do presente artigo não nos será permitido aprofundar as questões envolvidas no universalismo *a posteriori*, sugerimos que tal perspectiva fomenta o diálogo e valoriza os discursos e argumentos construídos, superando as limitações de um universalismo *a priori* que conferiria, ao processo de pesquisa, um sentido único, pretensamente universal. Segundo tal posicionamento, não são questionadas as formas pelas quais os critérios acima delineados ressignificam-se *a posteriori*, à luz das construções discursivas e argumentativas efetuadas pelos pesquisadores – considerados como sujeitos multiculturalmente situados, isto é, dotados de marcas identitárias de etnia, raça, linguagem, cultura, gênero, história de vida, classe social, religião e outros determinantes (Canen, 2003a; b; Canen & Moreira, 2001), que conferirão sentidos e significados plurais ao processo de pesquisa. Dessa forma, concordamos com Pooli (1998): a

multiplicidade é uma condição de sustentabilidade da ciência, o que rompe com o absolutismo filosófico e com o relativismo sociológico.

Em outras palavras: argumentamos que, se os critérios para definição de pesquisa são aceitos como seu esqueleto básico, a carne e o sangue que lhe dão vida são fruto de construções discursivas e argumentativas, efetuadas por pesquisadores multiculturais. A pouca ênfase à dimensão multicultural nas discussões sobre pesquisa educacional tem levado a um reducionismo, que impede um olhar mais abrangente sobre o papel da pesquisa na educação e na formação de professores, limitando-a a um processo pretensamente “neuro” de busca da verdade e de construção do conhecimento, “pairando acima” dos referenciais culturais plurais dos pesquisadores.

Um segundo tema que emerge nas discussões sobre a pesquisa em educação e seu papel na formação de professores envolve sua relevância nessas áreas. Alguns aspectos têm sido apontados, nesses debates. Em primeiro lugar, a relevância tem sido discutida em termos da extensão em que a pesquisa educacional estaria vinculada (ou não) à prática pedagógica da sala de aula. Nesse debate, em um extremo do espectro, estariam aqueles que atribuem relevância exclusivamente a pesquisas que possuem como objeto a escola e a prática; no outro, aqueles que vêem a pesquisa pedagógica como limitadora, preconizando a pesquisa científica pura como o caminho que garante o avanço da construção do conhecimento e que, a longo prazo, terá impacto sobre a prática, por permitir distanciamento crítico com relação à mesma.

Concordando com autores como Queiroz (1998), Wilson (1998) e Tabachnick (1998), argumentamos que tal confronto – pesquisa científica (teórica) e pesquisa ligada à prática (pesquisa pedagógica) – pouco contribui para se avançar na formulação de caminhos que viabilizem a pesquisa como dimensão necessária à formação docente. A dicotomia teoria-prática é superada, em Queiroz (1998), por intermédio de uma esquematização em três categorias: intracientífica (que estudaria assuntos internos à educação, como o crescimento e desenvolvimento das disciplinas, dos conceitos de interdisciplinariedade e outros); extracientífica (voltada aos cientistas como atores sociais, analisando sua inserção e posicionamento crítico com relação a aspectos educacionais e sociais mais amplos, tais como políticas públicas, desigualdade etc); e, finalmente, pesquisa tecnológica (análise de resultados, de riscos, de custos-benefícios e outros aspectos ligados à implementação de estratégias educacionais mais amplas). No entanto, a questão valorativa, extracientífica, presente em qualquer pesquisa, é salientada pela autora, que enfatiza a construção do argumento como elemento constituidor desse processo, o qual não deve ser ignorado. Wilson (1998), por sua vez, aponta para a necessidade de se superar a dicotomia teoria-prática e redirecionar o foco das discussões sobre pesquisa para debates críticos e investigações interdisciplinares, a fim de produzir conhecimentos educacionais efetivamente relevantes e não limitados a cortes disciplinares artificiais.

Tabachnick (1998), por sua vez, refina a discussão sobre a superação dessa dicotomia, dirigindo o olhar para a relevância da pesquisa, seja ela teórica ou prática. Desta forma, embora reconheça que existe uma tendência a se considerar “útil” apenas a pesquisa educacional pedagógica (como exemplo, cita pesquisas que buscam verificar as formas pelas quais uma criança aprende Matemática ou outros conhecimentos), argumenta que pesquisas que questionam origens e efetuam análises históricas da gênese de problemas educacionais – ou que exploram criticamente os sentidos de categorias como construtivismo, ensino centrado na criança, avaliação contínua e outros – apresentam tanta ou maior “utilidade” do que aquelas mais voltadas ao contexto educacional imediato da sala de aula. Isto porque, para o autor, a questão que se coloca é: a pesquisa educacional deve ser útil para quem? Para quê? Nesse sentido, mais do que julgar a relevância de uma pesquisa educacional, em termos de seu caráter pedagógico-prático ou científico-teórico, Tabachnick (1998) propõe, como critério de relevância, a extensão em que a pesquisa colabora para pensar criticamente sobre formas de garantir as intenções de democratização, inclusão e justiça social, bem como em que medida propicia alternativas que contemplem questões ligadas a acesso, equidade e democracia, no âmbito da educação. Nessa linha de raciocínio, o referido autor destaca, no contexto de sua pesquisa em um país africano, três eixos prioritários de pesquisa, em uma sociedade desigual: pesquisas para descobrir o que acontece nas salas de aula daquela sociedade, em termos de acesso, equidade, qualidade e democracia; pesquisas sobre exemplos de práticas pedagógicas bem sucedidas; pesquisas sobre formas plurais e bem sucedidas de agendas políticas de pesquisa – incluindo aquelas sobre grupos étnicos, geográficos, condições naturais, comunidades rurais e urbanas e suas expectativas, representações sobre reformas educativas e assim por diante.

Argumentamos, a partir das considerações acima, que os debates identificados sobre o que seria considerado como uma pesquisa educacional relevante também têm padecido de uma certa ânsia por um discurso universal, em detrimento de uma compreensão do caráter culturalmente situado da argumentação a respeito dessa mesma relevância. Ainda que já avancem no sentido de superação da busca da relevância em termos dicotômicos, incorporando ambos as dimensões pedagógica (pesquisa ligada à prática pedagógica do professor) e científica (pesquisa como busca do conhecimento científico) como complementares, autores como Tabachnik (1998) ainda vinculam esta relevância a um modo “universal” de percebê-la. Nesse caso, a relevância estaria ligada ao potencial transformador, igualitário e democratizador da pesquisa, visão esta vinculada a uma forma de compreender pesquisa, ligada a um paradigma teórico-crítico que, embora de forte impacto, está longe de representar uma visão única de pesquisa.

Lincoln & Guba (2000) fornecem uma importante contribuição para a superação desse impasse, em relação às tentativas de definição de pesquisa educa-

cional e de buscas de argumentos quanto à sua relevância. Trata-se de compreender os discursos sobre pesquisa como intimamente associados a paradigmas, que informam o pesquisador multiculturalmente situado, podendo ir de uma visão eficientista, voltada a produtos – no caso de pesquisadores inseridos em paradigmas mais neoliberais –, passando por critérios de democratização e inclusão – no caso de pesquisadores críticos (o exemplo do trabalho de Tabachnick, 1998, citado anteriormente, ilustraria tal perspectiva) –, por questões de análise de linguagens e discursos formadores de identidades, em visões mais pós-modernizadas e assim por diante. A partir de um quadro de paradigmas, em que se destacam positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e “similares”, construtivismo social e pesquisa participatória, os referidos autores consideram as formas pelas quais cada um desses paradigmas confere sentido a temas como: visão de realidade, ação do pesquisador, controle de resultados, relação do pesquisador com pretensões de verdade e conhecimento, critérios de validade e questões ligadas à “voz” e à representação de “vozes” (do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa) no texto escrito como produto da pesquisa. Por exemplo, nos paradigmas positivista e pós-positivista, a visão da realidade a ser pesquisada como algo existente, universal, passível de ser medido e controlado, confere o valor e a validade da pesquisa, dependendo da extensão em que o controle das variáveis que interferem nessa realidade teria sido efetivamente realizado. No caso dos outros paradigmas, o caráter de construção da realidade opõe-se à visão de uma realidade dada, externa ao pesquisador. A validade da pesquisa dar-se-ia na medida em que esta promove estímulo para ações transformadoras, de democratização da educação e de justiça social (no caso do paradigma da teoria crítica), ou que promove a representação dos discursos plurais, que perfazem os múltiplos significados da realidade (no caso do paradigma do construtivismo social), ou, ainda, que viabiliza ações políticas concretas, imediatas, no contexto pesquisado (no caso de pesquisas participatórias).

É interessante observar a inserção do pesquisador em certos paradigmas, que torna necessariamente valorativos os temas tratados e a relevância atribuída aos resultados de pesquisa, a partir de uma visão discursiva (Maingueneau, 1987). A produção de pesquisa – sendo uma atividade de produção de discursos – faz com que os enunciadores-pesquisadores encontrem-se constrangidos a tematizar objetos escolhidos e enunciar resultados a partir de parâmetros reconhecidos pelos pares, sob o risco de não serem aceitos num certo paradigma. Assim, embora estejamos observando um conjunto de produções dentro de um campo discursivo comum, o da ciência, e na mesma área de estudos, a Educação, encontraremos marcas identitárias que diferenciam as pesquisas. A interlocução, característica intrínseca à linguagem (Bakhtin, 1998), faz com que locutores situem-se em relação ao tema, marcando sua posição específica no campo. Dentro do discurso da pesquisa, encontraremos diferentes formações discursivas que permitem revelar a identidade científica dos autores. A identidade de cada pesqui-

sador se dá pela sua inserção em mais de uma formação discursiva, produzindo tensões interdiscursivas entre os diferentes paradigmas.

Em todas as considerações efetuadas, destaca-se a necessidade de considerar-se os valores do pesquisador como sujeito multicultural, atentando-se para as formas como tais valores alimentam o processo de pesquisa, desde a escolha do problema, do referencial teórico, dos métodos de coleta e análise de dados, do tratamento aos valores culturais presentes no contexto estudado, até a escolha dos formatos e discursos para a apresentação dos dados. A importância da axiologia, ramo da filosofia que trata de ética, estética e religião, é ressaltada por Lincoln & Guba (2000), que apontam seu papel na compreensão dos discursos plurais sobre pesquisa e sua relevância.

Acreditamos que essas considerações levam a uma superação de binômios, tais como pesquisa pedagógica/pesquisa científica, pesquisa qualitativa/pesquisa quantitativa, pesquisa transformadora/pesquisa contemplativa, bem como universalismo/relativismo, na consideração do conceito de pesquisa e de sua relevância. A superação de binômios tem sido defendida em perspectivas multiculturais críticas pós-coloniais, em que a hibridização é interpretada como a marca fundamental para analisar-se o processo de formação de identidades e de discursos em um mundo complexo e sempre contingente. Nesse sentido, o conceito de pesquisa e critérios de sua relevância passam a ser entendidos enquanto argumentos construídos a partir de paradigmas, analisados em função das posturas epistemológicas e ontológicas assumidas pelos pesquisadores, admitindo-se possibilidades de ressignificações, hibridizações e interpenetrações, também elas plurais.

Mais do que se partir para a busca de um consenso do que seja o conceito de pesquisa – tomado como uma verdade universal passível de ser apreendida –, ou de se julgar sua relevância por critérios únicos, também eles pretensamente universais, o argumento que estamos defendendo é o de que a pluralidade de perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas representa uma riqueza para a pesquisa educacional, resgatando seu papel central na formação de professores críticos, reflexivos, que se abram, eles também, para o plural, o diverso, o diferente. Entretanto, reforçamos que, a partir de uma perspectiva de universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), pluralidade não significa abrir mão de critérios de rigor e de relevância: em tal perspectiva, tais critérios, considerados necessários para a efetivação da pesquisa, devem ser ressignificados em função dos paradigmas que orientam os pesquisadores, em uma perspectiva de diálogo, crítica e argumentação constantes. Trata-se de buscar situar, dentro da pluralidade de paradigmas e modos de se fazer pesquisa, os processos, também eles plurais, de construção de argumentos e significados de rigor e relevância nos discursos sobre pesquisa.

A partir dessa perspectiva, buscamos os significados da pesquisa e de sua relevância, a partir dos discursos daqueles que a efetuam, na Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, a ser descrito a seguir.

Pensando pesquisa educacional a partir dos discursos: o que dizem professores-formadores

A partir do referencial teórico esboçado, o mergulho sobre os depoimentos de dezenove professores-doutores da Faculdade de Educação da UFRJ, a respeito de pesquisa em educação e de sua relevância, buscou captar os significados plurais dos discursos sobre essas questões, e não um sentido essencial, universal ou consensual das mesmas. Partimos da hipótese de que esses discursos são construídos em função de paradigmas estreitamente vinculados ao pesquisador enquanto sujeito multicultural (Lincoln & Guba, 2000; Canen, 2003a, b), e que a busca de um sentido pretensamente universal à pesquisa daria, a futuros professores e pesquisadores educacionais, uma visão limitadora, monocultural e homogênea da mesma, reduzindo sua potencialidade na formação de professores críticos e construtores de seus saberes.

As entrevistas foram realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante dois períodos acadêmicos. Foi utilizado um gravador e, as entrevistas foram conduzidas na Faculdade de Educação, em horários pré-estabelecidos, entre alunos da disciplina Metodologia da Pesquisa I – com os professores-formadores em questão –, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, discutido previamente com as pesquisadoras. As entrevistas foram transcritas pelos grupos de alunos, discutidas em aula e revisadas pelas pesquisadoras, que procederam então à análise do rico material produzido.

A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de discurso, buscando-se analisar a estrutura e o conteúdo dos depoimentos coletados. Conforme Orlandi (2000), a análise de discurso não procura o sentido “verdadeiro” dos discursos, mas sua materialidade lingüística, a partir do enunciado e de sua relação com a produção de sentidos na constituição dos sujeitos. É interessante notar, em uma observação preliminar, que grande parte dos discursos sobre pesquisa, a partir dos sujeitos entrevistados, evidenciam um certo receio em tecer afirmações “categóricas”, ou mesmo oferecer uma definição “segura” a respeito do que seria pesquisa. De fato, as respostas à pergunta : “o que é pesquisa” começam, em sua maioria, com sentenças tais como: “*Ah, essa pergunta é muito ampla...Assim, num sentido mais geral, entendo pesquisa como ...*” ou, ainda, como “*A princípio, em linhas gerais, pesquisa seria ...*” e assim por diante. Este fato parece corroborar a idéia de que se torna difícil atribuir um sentido único, essencial, universal à pesquisa (Pooli, 1998; Lincoln & Guba, 2000), na visão dos próprios professores-formadores entrevistados.

Quanto ao conteúdo destes discursos, observa-se que a palavra “conhecimento” emerge em todos os depoimentos, evidenciando a relevância da pesquisa para o avanço do conhecimento educacional. No entanto, a partir da classificação de paradigmas proposta por Lincoln & Guba (2000), identificam-se visões diferenciadas no que diz respeito às formas pelas quais este conhecimento é interpretado nos discursos, resultando em visões, também elas diferenciadas, quanto ao papel da pesquisa educacional no acesso e/ou na construção desse conhecimento. Três perspectivas básicas destacaram-se na definição do que é pesquisa e do que seria o avanço possibilitado pelo ato de pesquisar, nos discursos analisados: uma, vinculada a posturas ontológicas e epistemológicas – presentes nos paradigmas positivista e pós-positivista –, em que a realidade (e o conhecimento da realidade) é percebida como externa, única, universal, passível de ser apreendida pelo pesquisador. Nessa linha, a pesquisa serviria para se ter acesso a esse conhecimento, por intermédio de metodologias que permitiriam ao pesquisador “beber deste manancial”, promovendo um acúmulo do mesmo, a partir das ações dos pesquisadores.

Alguns depoimentos ilustram essa perspectiva, como os das duas professoras abaixo:

Profª. A: *“O mote é ensinar e aprender, então ninguém pode dominar todos os conhecimentos que estão por aí, mas para você não ficar defasada das grandes discussões, você tem que receber informações, de tal modo que seja capaz de não se cansar de buscar novos conhecimentos, para você estar sempre se atualizando... Pesquisa é vivenciar o conhecimento, buscando sempre novos conhecimentos, não ficando restrito àquela primeira informação (...) que nos provoque a busca de novas informações para reforçar aquelas que já recebermos. A única forma disso acontecer é através da pesquisa. (...)”*

Profª. B: *“Pesquisa é a fonte geradora do conhecimento, é o exercício do conhecimento. Sua relevância está em fazer com que nos esforcemos em buscar revelações, quer dizer, questões, fenômenos, fatos do cotidiano e da vida como um todo... pesquisa em educação é a fonte geradora do conhecimento no âmbito mais extenso da ciência. No caso da educação ela vem a ser, digamos, um berço do conhecimento na educação. Não somente o berço, mas o fluxo de atualização permanente do conhecimento (...). Sua relevância é fazer com que nos esforcemos em buscar revelações de questões, fenômenos, fatos do cotidiano e da vida como um todo (...) o conhecimento é infinito e a busca do conhecimento é um desafio”*.

A visão de um conhecimento pronto, à espera de sua “revelação”, por parte do pesquisador, parece impregnar o discurso sobre pesquisa em ambos os depoimentos ilustrados, evidenciando uma postura ontológica e epistemológica identificada com os paradigmas positivista e pós-positivista (Lincoln & Guba, 2000; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998). Mais do que uma construção, por parte do pesquisador, nesse tipo de discurso o conhecimento é algo externo

ao mesmo, uma essência, universal, estática e passível de ser acessada e controlada, no processo de pesquisa. O caráter de cumulatividade do conhecimento científico também é evidente nessa postura, imperando uma visão reificada das condições sociais e históricas em que esse conhecimento é produzido, ignorando conflitos e lutas presentes no processo (Popkewitz, citado por Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998, p. 140).

Em uma segunda perspectiva, a definição de pesquisa pareceu assentar-se em uma visão que denominamos de universalismo *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), em que características identificadas por autores como Lüdke (2000), Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998) como inerentes a qualquer processo de pesquisa, estavam presentes (problematização da realidade, referencial teórico etc.), porém eram entendidas como necessariamente vinculadas às visões de mundo do pesquisador, que as recontextualiza e ressignifica. Nessa perspectiva, a partir de Lincoln & Guba (2000), o que se observa é a predominância de posturas ontológicas e epistemológicas associadas ao paradigma da teoria crítica: o conhecimento não mais é entendido como essência, mas sim como uma construção, a partir da interação dialética entre fatores ligados a mecanismos sociais, culturais e políticos e as subjetividades de pesquisadores e sujeitos pesquisados, imersos nesse contexto mais amplo. A pesquisa, nesse tipo de discurso, tem a validade e a relevância asseguradas na medida em que esteja imbuída de uma perspectiva transformadora da realidade desigual e opressora, em busca da democratização do ensino e da justiça social (Lincoln & Guba, 2000; Tabachnick, 1998).

Alguns depoimentos ilustram essa perspectiva:

Profa. C: “*Entendo pesquisa como (...) um trabalho que envolve você construir um problema, procurar saber mais sobre aquele problema, você encontrar evidências daquilo que deseja mostrar ou demonstrar, chegar a algumas conclusões, dessa maneira você estará contribuindo ... com o avanço do conhecimento científico (...). O problema de pesquisa não é um problema no sentido prático do termo. Um problema de pesquisa é algo construído pelo pesquisador. É ele que define os limites, a natureza, o âmbito do problema e o problema de pesquisa tem que ser algo que possa ser pesquisado... A capacidade de você definir o seu problema, de você definir hipóteses ou questões orientadoras que permitam avançar no conhecimento desse problema, encontrar uma metodologia adequada para o problema pensado, ter um quadro teórico sólido ...dependendo do quadro teórico, as perguntas serão umas ou outras... e, finalmente, com a ajuda dessa metodologia e dos seus autores de sustentação, mais a inteligência e intuição do pesquisador, a aplicação que ele dá ao trabalho, espera-se que ele chegue a algumas conclusões, alguns resultados (...). Nossa pesquisa foi uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um bom exemplo de potencial grande e desafio maior ainda...É muito bacana, pois supõe que a pesquisa vai ter um sentido social, um sentido político, um*

sentido transformador... que ela não ficará restrita às prateleiras das bibliotecas, uma coisa morta, e sim uma coisa viva, uma coisa real.

Interessante notar, a partir do depoimento acima, a presença de elementos identificados por Lüdke (2000) e Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998) como inerentes ao processo de pesquisa, porém ressignificada no contexto do pesquisador. Uma outra ordem de considerações refere-se ao fato de que a relevância da pesquisa, nesse tipo de discurso, dá-se na proporção em que seu impacto social promova transformações, como preconiza Tabachnick (1998), a partir do paradigma da teoria crítica (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 1998; Lincoln & Guba, 2000).

Uma terceira perspectiva, de caráter relativista, emerge nos discursos que definem pesquisa. Coadunada com pressupostos ontológicos e epistemológicos, identificados por Lincoln & Guba (2000) em um paradigma construtivista social, o conhecimento, nesses discursos, é entendido como sendo construído subjetivamente, no contexto específico e local da pesquisa; ele próprio sendo plural, na medida em que plurais são os sujeitos da pesquisa e seus modos de significação do real. Contrapondo-se à visão de pesquisa presente no paradigma da teoria crítica (e evidenciada nos discursos acima analisados) como envolvendo certos construtos “universais” a serem ressignificados pelo pesquisador, essa terceira perspectiva traz a idéia de que não há como se definir pesquisa. Isso porque, nessa terceira visão, pesquisa é compreendida como uma construção do pesquisador, um discurso tecido no ato mesmo de pesquisar, assumindo significados relativos a visões de mundo dos diversos sujeitos que fazem parte da pesquisa e cujas vozes devem ser incorporadas no processo.

Algumas ilustrações podem ilustrar o ponto:

Profa. D: *“Não dá para definir pesquisa, pois a definição de pesquisa pressupõe um significado único. Pesquisa, na verdade, é construída socialmente pelos pesquisadores de uma determinada área. Inclusive, áreas diferentes, têm significados/conceitos de pesquisa diferentes. (...) Para saber o que é pesquisa em educação, nós precisamos conhecer o campo da educação e as diferentes abordagens que, na minha concepção, deveriam ser feitas.”*

Prof. E: *“A pesquisa, na realidade, está posta como o que necessita de esclarecimento: pesquisa, a princípio, é algo que se busca, que se desconhece. (...) Temos uma intencionalidade, mas não sabemos ainda o que iremos encontrar ... Nesse sentido, a idéia é sempre buscar algo que está obscurecido, que nós temos interesse em conhecer... A pesquisa é o campo do desconhecido...”*

A relativização do conceito de pesquisa, nos depoimentos acima, revela-se a partir da abertura ao que será encontrado na realidade local. A construção da realidade e do conhecimento é vista como um processo em curso, a partir das subjetividades do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, mas não vinculada a nenhuma categoria apriorística ou universal – seja ela um problema, um referencial teórico, ou, em outro plano, uma perspectiva de transformação social ou de democratização.

É importante ressaltar, neste momento, que as análises das perspectivas acima delineadas, como toda tentativa de classificação, são limitadoras e devem ser interpretadas, necessariamente, como “licenças didáticas” no sentido de permitir uma melhor compreensão de tendências dos discursos sobre pesquisa em educação. Na verdade, as contradições, hibridizações e ressignificações destes discursos – no âmbito das pesquisas realizadas pelos professores-formadores entrevistados ficaram evidentes quando, a seguir, perguntamos aos mesmos que tipos de pesquisas têm sido realizadas em educação, incluindo as suas próprias.

Nesses depoimentos, emergia a riqueza, o dinamismo e a pluralidade de suas visões, desafiando as três categorias “estanques” eleitas por nós. De fato, depoimentos como da profa. A, por exemplo, identificada por nós, anteriormente, como impregnado por posturas epistemológicas e ontológicas associadas por Lincoln & Guba (2000) ao paradigma pós-positivista (particularmente em sua visão de pesquisa como acúmulo de conhecimento a ser acessado por um pesquisador pretensamente neutro), é, no entanto, tensionada quando essa mesma professora passa a descrever sua própria pesquisa. Esta, segundo suas palavras, estaria interessada na promoção da democratização do acesso ao ensino superior por camadas desfavorecidas da população – o que caracterizaria a presença de categorias do paradigma teórico-crítico (Lincoln & Guba, 2000; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1998; Tabachnick, 1998). Da mesma forma, a postura relativista, construtivista social, presente no discurso da profa. D sobre pesquisa, é tensionada pelo restante de seu depoimento, quando se refere à sua pesquisa propriamente dita. Nesta, elementos “universais” a serem ressignificados pelo pesquisador emergem identificados como pertencentes a uma postura universalista *a posteriori* (Oliveira, Canen & Franco, 2000), como se evidencia a seguir, a título de ilustração:

Profa. D: (...) *Nem sempre o campo pesquisado é empírico, o pesquisador não pode estar condicionado a encontrar todas as informações no campo, seja na escola ou em uma atividade fora da escola. Por isso, o pesquisador tem que ter uma concepção teórica, para lhe dar as perguntas que serão feitas na prática escolar ou fora dela. Então, pesquisa em educação pressupõe ter uma concepção teórica no campo da educação, para poder investigar os processos educacionais, formais ou informais Na verdade, a metodologia vai sendo construída no processo de pesquisa, pois a partir da teoria é que vamos investigar documentos, confrontar esses documentos com textos acadêmicos, vamos buscar significados nesses documentos (...) e é nesse sentido que a metodologia vai ser construída”.*

Evidencia-se, a partir desse depoimento, a presença dos elementos “universais” identificados nos depoimentos vinculados à segunda perspectiva, tensionando e hibridizando-se com o discurso relativista, vinculado ao paradigma construtivista social, evidenciado na definição de pesquisa inicialmente fornecida pela professora em questão (conforme comentado anteri-

ormente). Da mesma forma, a busca por algo novo, desconhecido, presente no discurso do prof. E, ganha contornos mais nítidos na descrição de sua pesquisa, voltada à compreensão das visões de mundo do “outro”, a partir das categorias nativas, que emergem no campo pesquisado.

Nesse sentido, a pluralidade de paradigmas nas definições de pesquisa, bem como seus tensionamentos, dão idéia pálida da complexidade do processo de pesquisa e de sua riqueza. Tal pluralidade emerge na definição de pesquisa, estando, conforme argumentamos, estreitamente ligada a visões de mundo e paradigmas de pesquisadores como sujeitos multiculturais, com histórias de vida e visões de mundo singulares, que se refletem nas formas pelas quais percebem o processo de pesquisa e sua relevância. Da mesma forma, tal pluralidade encontra eco na compreensão da pesquisa como construção discursiva, intimamente ligada a marcas que caracterizam o sujeito discursivo, tendo, na análise de discurso, um dispositivo que busca captar a determinação dos sentidos que constituem a identidade desse sujeito e os sentidos plurais de seus discursos (Orlandi, 2000), nesse caso, sobre pesquisa. E é justamente tal pluralidade de sentidos que, argumentamos, confere riqueza e possibilidades à pesquisa como caminho viabilizador de uma formação docente crítica e participativa, em sociedades cada vez mais multiculturais.

Conclusões

Não somos sujeitos neutros e nossas pesquisas não são neutras: elas refletem valores, posturas políticas e ideológicas, que devem ser trazidas à tona. A busca de um paradigma único em pesquisa significa a busca de uma visão monocultural, homogênea e essencializada da pesquisa, limitadora da riqueza de possibilidades que informam o ato de pesquisar. Entendida como um processo discursivo, argumentativo, assentado em categorias intimamente ligadas às identidades dos sujeitos discursivos e a paradigmas de análise por eles abraçados, a pesquisa pode representar um caminho possível para a formação de professores críticos, construtores de saberes, conscientes do papel de suas crenças e visões de mundo na construção do conhecimento e na sua atuação junto a seus alunos e futuros professores. A análise dos discursos sobre pesquisa efetuada por nós, a partir dos depoimentos de professores-formadores em uma instituição de formação docente, tomada como estudo de caso, indica um caminho rico, desafiador e complexo, que pode ajudar a repensar nossas possíveis pretensões a uma universalidade de nossos discursos sobre pesquisa.

Entender nossas visões como não-universais, mas sim, efetive, ideologicamente marcadas, pode clarificar, para nós mesmos e nossos alunos – futuros professores – o impacto das mesmas sobre as pesquisas que realizamos. Contrastar tais visões com aquelas pertencentes a outros paradigmas, identificar potenciais e limites das mesmas para o enfrentamento dos nossos problemas

educacionais, passam a ser estratégias pelas quais a pluralidade de caminhos de pesquisa pode ser trabalhada, no nosso cotidiano como professores-pesquisadores e professores formadores de futuros professores e pesquisadores, num horizonte de valorização da pluralidade cultural, de desafio a preconceitos e de abertura para o diverso.

A questão se coloca, agora, em outros termos: em que medida continuamos separando discursos científico e pedagógico ou, ao contrário, temos trabalhado com ambos, de forma articulada? Em que medida pesquisa tem sido definida como um processo neutro? Com que frequência temos apresentado nosso discurso sobre pesquisa como universal, ao invés de reconhecer sua contingência e sua vinculação a nossos paradigmas específicos, a nossas visões de mundo?

Tais questões, bem como outras referentes a aspectos como a articulação ensino e pesquisa, salientada na literatura na área, mas nem sempre coadunada nos discursos dos professores-formadores entrevistados, merecem ser mais pesquisadas por nós. Da mesma forma, outras pesquisas que busquem delinear metodologias e paradigmas que parecem dominar o cenário de nossas instituições, buscando focalizar em que medida incorporam a pluralidade e o multiculturalismo em suas formulações, podem representar contribuições interessantes na área.

Nossa defesa da pesquisa em educação não poderá ser limitada a uma visão inserida no universo discursivo de um só paradigma, mas sim a partir da compreensão do mesmo como uma dentre inúmeras possibilidades de construções discursivas e argumentativas. Trata-se, assim, de buscarmos questionar em que medida raça, gênero, etnia, linguagens, culturas, histórias de vida, sexualidade e outros determinantes culturais, sociais e históricos estão informando nosso olhar sobre essas questões, sob pena de reduzirmos nossa pesquisa a uma visão objetizada, essencializada e única. A atividade discursiva do pesquisador estará necessariamente comprometida com sua identidade, que se constrói a partir destes determinantes. Os discursos assim produzidos são fruto da vontade de dizer, de entrar em diálogo com diferentes discursos e assim delimitar-se como locutor legítimo.

Tornar a pesquisa “objeto de pesquisa” significa também verificar em que medida nossos cursos de metodologia da pesquisa a têm trabalhado como fenômeno multicultural, construído, múltiplo, ou, ao contrário, como essência, única, universal, homogênea e imutável. Da mesma forma, questionar em que medida nossas pesquisas e nossa atitude de problematização estão emergindo nos conteúdos que ministramos a nossos futuros professores pode representar um campo relevante para investigações. Como a pesquisa que fazemos tem sido “passada” para nossos alunos, em disciplinas de conteúdo que ministramos? Perpassam esses conteúdos? Deveriam perpassar? Ou são momentos distintos? A pesquisa deveria limitar-se à disciplina metodologia de pesquisa? Ou fazemos e ministramos pesquisa, em nosso cotidiano?

Compreender o conceito e a relevância da pesquisa educacional como construções que se materializam nos discursos e refletem paradigmas plurais ajuda a flexibilizar nossas visões e nossos discursos. A partir de tais colocações, que se pretendem pontos de partida para debates sobre a pesquisa em educação, julgamos a pertinência e a urgência de se trazer à tona a pesquisa como objeto de investigações, cada vez mais, de forma que sua defesa, na formação de professores, adquira contornos concretos, plurais e enriquecedores, com vistas à formação de professores críticos. Tal caminho plural pode contribuir para que nossos cursos de formação docente possibilitem, a futuros professores, maiores possibilidades de se converterem em produtores e consumidores críticos de conhecimentos, reconhecendo sua não neutralidade, abrindo-se para perspectivas plurais de pensamento e de construção da cidadania.

Notas

1 Versão Preliminar deste artigo foi apresentada no 13º COLE, Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 17--20 de julho de 2001.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando, *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1998
- CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, 1999, p. 89-102.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, 2000, p. 135-149.
- CANEN, Ana. Child education and literacy learning for multicultural societies: the case of the Brazilian national curricular references for child education, *Compare*, v. 33, n. 2, p. 251-264, 2003a.
- CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo, Dossiê Diversidade cultural e educação indígena, *Série Estudos: Periódico em Educação da UCDB*, n. 15, 2003b.
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus Editora, 2001.
- LINCOLN, Yvonna & GUBA, Egon. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research* (Second Edition). London: Sage Publications, 2000, p. 163-188.

- LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In: Candau, Vera Maria (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000, p. 101-114.
- MAINGUENAEU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 1997
- OLIVEIRA, Renato José de, CANEN, Ana & FRANCO, Monique. Ética, Multiculturalismo e educação: articulação possível?, *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p. 113-126.
- ORLANDI, Eny. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2000.
- PERELMAN, Chaim. *Ética e direito*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- POOLI, João Paulo. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento, *Educação e Realidade*, v. 23, n. 2, 1998, p. 95-107.
- QUEIROZ, Clara, A Ciência em debate. In: *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri, 1998, p. 451-458.
- TABACHNICK, ROBERT, Useful educational research in a transforming Society, *Journal of Education for Teaching*, v. 24, n.2, 1998, p. 101-108.
- WILSON, John. Preconditions for educational research, *educational research*, v. 40, n. 2, 1998, p. 161-168.

Ana Canen é professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisadora do PROEDES/UFRJ, pesquisadora do CNPq.
Endereço para correspondência:
acanen@globo.com

Ludmila Thomé de Andrade é professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
ludthome@fe.ufrj.br