

ITINERÁRIOS DO PROJETO DA PESQUISA E SEUS COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS

ITINERARIOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACION Y SUS COMPONENTES EPISTEMOLOGICOS

RESEARCH PROJECT ITINERARIES AND THEIR EPISTEMOLOGICAL COMPONENTS

Maria Hermínia Lage Fernandes LAFFIN¹
Marcos LAFFIN²

RESUMO: Este ensaio objetiva discutir uma forma de organizar e de sistematizar o projeto de pesquisa no âmbito da graduação e da pós-graduação com ênfase em construir os componentes epistemológicos. A problematização emerge das reflexões dos autores sobre as questões metodológicas, decorrentes das orientações do trabalho acadêmico, particularmente sobre a construção do projeto e da pesquisa, bem como dos seus componentes no âmbito teórico e empírico, a fim de responder à questão norteadora, que se coloca nos seguintes termos: *quais itinerários epistemológicos são possíveis/necessários na construção do projeto da pesquisa?* O diálogo sobre a construção do conhecimento é delineado na perspectiva das teorias críticas e com opção política no sentido de decisão e de comprometimento com a realidade do estudo. Com tal finalidade, este ensaio pretende, em sua condição de provisoriamente e pela própria natureza da construção do conhecimento, evidenciar o rigor sem desejar a exatidão, porém caracteriza marcas de sua autoria pelo contínuo processo de conhecer, uma vez que se reconhece nas afirmações uma contra palavra. As contribuições deste ensaio perpassam pelo debate sobre como delimitar o objeto, construir a problemática e seus objetivos, além dos fundamentos teóricos, da identificação das categorias, do levantamento de informação e sua análise e a estrutura de planejamento da própria investigação. Conclui-se também, diante da compreensão dialógica, que o projeto e o seu produto como pesquisa constituem-se de um trabalho que articula a própria formação, a qual se deseja com autonomia e marcada de intencionalidade e historicidade.

PALAVRAS-CHAVE. Projeto de pesquisa. Produção do conhecimento. Questões epistemológicas.

RESUMEN: *Este ensayo tiene como objetivo discutir una manera de organizar y sistematizar el proyecto de investigación en el ámbito de los estudios de pregrado y posgrado*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC -Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação – UFSC e Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –UNEB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos –UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>. E-mail: herminialaffin@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC -Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC. Pós-Doutor em Contabilidade pela Universidade Federal da Bahia. Coordenador do Grupo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Ensino em Contabilidade – NETEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3204-3817>. E-mail: marcoslaffin@gmail.com

con énfasis en la construcción de componentes epistemológicos. La problematización surge de las reflexiones de los autores sobre cuestiones metodológicas, resultantes de las orientaciones del trabajo académico, en particular sobre la construcción del proyecto y la investigación, así como sus componentes en el ámbito teórico y empírico, con el fin de responder a la pregunta guía, que surge en los siguientes términos: ¿qué itinerarios epistemológicos son posibles/necesarios en la construcción del proyecto de investigación? El diálogo sobre la construcción del conocimiento se delinea desde la perspectiva de las teorías críticas y con la opción política en el sentido de la decisión y el compromiso con la realidad del estudio. Con este fin, este ensayo pretende, en su estado de provisionalidad y por la propia naturaleza de la construcción del conocimiento, destacar el rigor sin desear exactitud, pero caracteriza las marcas propias por el continuo proceso de conocimiento, ya que se reconoce en las declaraciones a contra palabra. Las contribuciones de este ensayo impregnan el debate sobre cómo delimitar el objeto, construir el problema y sus objetivos, además de los fundamentos teóricos, la identificación de categorías, la encuesta de información y su análisis y la estructura de planificación de la propia investigación. También se concluye, en vista de la comprensión dialogante, que el proyecto y su producto como investigación constituyen una obra que articula la propia formación, que se desea con autonomía y se caracteriza por la intencionalidad y la historicidad.

PALABRAS CLAVE: *Proyecto de investigación. Producción de conocimiento. Problemas epistemológicos.*

ABSTRACT: *This essay aims to discuss a way to organize and systematize the research project in the scope of undergraduate and graduate studies with emphasis on building epistemological components. The problematization emerges from the authors' reflections on methodological questions, resulting from the orientations of academic work, particularly on the construction of the project and research, as well as its components in the theoretical and empirical scope, in order to answer the guiding question, which arises in the following terms: which epistemological itineraries are possible/necessary in the construction of the research project? The dialogue on the construction of knowledge is delineated from the perspective of critical theories and with political option in the sense of decision and commitment to the reality of the study. To this end, this essay intends, in its condition of provisionality and by the very nature of the construction of knowledge, to highlight the rigor without desiring accuracy, but characterizes marks of its own by the continuous process of knowing, since it is recognized in the statements an against word. The contributions of this essay permeate the debate on how to delimit the object, construct the problem and its objectives, in addition to the theoretical foundations, the identification of categories, the survey of information and its analysis and the planning structure of the investigation itself. It is also concluded, in view of dialogical understanding, that the project and its product as research constitute a work that articulates one's own formation, which is desired with autonomy and marked with intentionality and historicity.*

KEYWORDS: *Research project. Knowledge production. Epistemological issues.*

Introdução

A problematização do presente ensaio origina-se nas reflexões dos autores no âmbito das questões epistemológicas³ e metodológicas de pesquisa, decorrentes das experiências quanto à realização dessa atividade e, principalmente, nas questões emergentes trazidas pelos estudantes na orientação de trabalhos acadêmicos em Programas de Pós-graduação e da Graduação nos campos de Contabilidade e Educação.

O processo de pesquisa é ao mesmo tempo um processo de formação no qual se configura a apropriação de diferentes etapas de construção do projeto, para além de seus itens estruturais, considerando-se fundamentais suas dimensões epistemológicas. Parte-se do pressuposto de que “os fenômenos educativos em estudos constituem um campo de práticas” (CAVACO, 2009, p. 35) perpassadas pelo “debate filosófico e político” (CANÁRIO, 2003, p.15).

Os modos de raciocínio do estudante na imbricação de tais componentes podem indicar e/ou requerer maior proximidade com o objeto de estudo. A definição e a objetividade da proposta de pesquisa indicam caminhos de formação para a pesquisa, como também apontam as dúvidas e as angústias. Contudo, o trabalho de pesquisa, para além de formação integral do estudante, aponta para as contribuições no campo das produções humanas no que se refere ao status histórico e contemporâneo do conhecimento nas diferentes áreas.

A produção de pesquisa e seus resultados é um indicativo de integração e relacionamento com a área temática em seus avanços e questionamentos. Quando se discute a pesquisa no âmbito acadêmico, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, depara-se com preocupações manifestas pelos estudantes e, por vezes, de muitos colegas de trabalho. Uma questão recorrente diz respeito aos modos, aos processos e aos procedimentos sistematizados para realizar um estudo. Em que pese existir uma estrutura e/ou proposta de projeto com referidos itens para atividade de pesquisa e para orientação de trabalhos acadêmicos, nem sempre há uma apreensão e internalização como um processo formativo.

Apresenta-se este ensaio com a finalidade de, além de configurar um percurso formativo, contribuir com as discussões no âmbito teórico metodológico da atividade de pesquisar e de construir um projeto de pesquisa.

³ A epistemologia se refere a um campo que busca relações, continuidades e discontinuidades acerca do conhecimento, pois “a tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico” (TESSER, 1994, p. 1).

A partir das especificidades discursivas e metodológicas, enfatizadas nas duas áreas de atuação dos autores, selecionaram-se, para esta discussão, extratos representativos que se apresentam como dúvidas dos estudantes, mais precisamente, daqueles que frequentaram as aulas e as orientações dos autores deste texto. Buscou-se a partir dessas atuações e experiências um movimento de superar uma “[...] perspectiva do referencial positivista, substituindo por uma perspectiva do ‘olhar’ por uma epistemologia da ‘escuta’” (CANÁRIO, 2003, p. 14).

É com base nessa epistemologia da escuta que as questões a seguir foram selecionadas no registro das aulas e das orientações, e são aqui representadas em função de sua recorrência. As questões apresentadas, muitas vezes, por meio do texto escrito, corroboram com as manifestações da oralidade e, sendo diferentes em seu modo de evidenciação, em sua essência, foram por isso selecionadas em sua representatividade.

Em relação à elaboração do pré-projeto minhas dificuldades e dúvidas se constituem em torno o objeto da pesquisa. Acredito ser de suma importância a delimitação do objeto, assim todos os outros elementos estruturantes do projeto serão articulados com base no objeto. Falta uma maior compreensão em torno do que se trata um objeto de pesquisa em ciências sociais e humanas (Acadêmica 1).

Como delimitar a pesquisa, pois fazer um recorte específico e não apresentar um problema muito genérico é um desafio que precisa ser equilibrado, tanto no que diz respeito ao problema e objetivo, para que não sejam tão restritos que passem a não representar uma determinada realidade, ao mesmo tempo que não sejam amplos demais e se dispersem em várias temáticas, sem foco determinado (Acadêmica 2).

Minhas principais dificuldades e dúvidas estiveram relacionadas à questão estrutural do projeto: como organizá-lo, o que exatamente colocar na fundamentação teórica, ainda tenho pensado muito em relação à delimitação da minha pesquisa. Com as novas leituras, meu olhar ampliou-se muito e por isso, estou com dificuldades de recortar meu objeto (Acadêmica 3).

Como se trata de constituir sujeitos pesquisadores, tornando-se uma atividade quase que isolada, todas as etapas do mestrado são de apropriação e assimilação dos conhecimentos sobre como construir um projeto de pesquisa consistente e coerente com o objeto de pesquisa (Acadêmica 2).

Uma questão para o pesquisador é administrar muito bem o tempo relacionado para as disciplinas que ainda precisam ser realizadas, o levantamento das obras que tratam do tema do projeto e o início da própria escrita do texto (Acadêmico 4).

Um dado importante é o não desenvolvimento do sujeito como pesquisador na graduação. A meu ver, o trabalho de conclusão de curso é mais um projeto burocrático para cumprir meritocracia do que um mergulho do estudante nos estudos e pesquisas (Acadêmica 2).

Tais questionamentos transitam entre a delimitação e o recorte do objeto a ser investigado, a estrutura do projeto, o contexto e o tempo histórico a fim de que se aproprie dos fundamentos nas disciplinas vivenciadas nos cursos com o movimento de constituição da pesquisa. Tais falas e elementos podem ser sintetizados nas seguintes indagações: como organizar e sistematizar a pesquisa no âmbito teórico e empírico? Quais opções serão utilizadas nos itinerários na elaboração e no desenvolvimento do projeto da investigação? A partir dessas indagações, apresenta-se, neste ensaio, a seguinte problematização: *quais itinerários epistemológicos são possíveis/necessários na construção do projeto de pesquisa?*

Os contornos da expressão dos termos da questão norteadora não se reduzem aos próprios termos quando se delinea a problemática diante da complexidade de que se reveste a perspectiva da epistemologia que concorre na construção do projeto e da pesquisa.

Em que pese essa complexidade e tais questionamentos e suas diferentes abordagens e etapas, delimitou-se a discussão do presente ensaio a partir dos itens básicos que compõem o projeto de pesquisa: contexto da problemática; objetivos e recursos teórico-metodológicos e suas dimensões epistemológicas.

Ao optar pela forma de ensaio, busca-se expor uma lógica de análise, a clareza e a interpretação de determinado problema com o objetivo de realizar inferências sobre tal problemática, não dispensando um ‘cuidado’ metodológico e epistemológico. (SEVERINO, 2007 p. 206).

O ensaio afirma-se como um gênero textual que busca o lugar de liberdade em relação aos protocolos e às convenções normativas; contudo, na observância dessa liberdade, assume-se como instrutivo por constituir-se de um gênero discursivo, argumentativo expositivo na qual a ideia ou a opinião são revestidas de posições críticas ao objeto de evidenciação.

A opção neste diálogo sobre a pesquisa e a construção do conhecimento é delineada no âmbito da perspectiva das teorias críticas. Esse posicionamento não exclui a possibilidade de que estudantes e pesquisadores optem por outra matriz de referência, mas indica a abordagem de análise, na intersecção com os fundamentos teóricos, o que, para nós, autores, indica ao mesmo tempo a identificação necessária acerca do posicionamento político no sentido de decidir e de se comprometer com a realidade da pesquisa.

A pesquisa se faz no pesquisar

Para além dos esclarecimentos iniciais, entende-se necessário demarcar as bases epistemológicas como instrumental de saberes de quem pesquisa e, assim, assumir as palavras de Triviños quando afirma que:

[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1992, p. 15).

O alerta de Triviños indica o sentido de disciplina e coerência entre os pressupostos teóricos utilizados pelo pesquisador e pelas práticas sociais que ele realiza. Além disso, julga-se essencial o domínio por parte do professor e do pesquisador das características básicas e das diferenças entre as distintas concepções teórico-metodológicas da área de conhecimento em que atua e no campo da pesquisa.

Os diferentes itens do projeto de pesquisa são aqui considerados, e sua inserção na organização do texto acompanha a perspectiva da linguagem da enunciação pela qual os elementos textuais são inclusos, considerando que os “sujeitos que tem o que dizer encontram uma maneira de dizer”. (GERALDI, 2003, p. 137).

Esse modo de dizer, construído socialmente, busca adequar o rigor entre as formas acadêmicas e a elaboração do texto científico.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002).

A pesquisa como prática de formação é ainda bastante dual no contexto do ensino superior brasileiro. Nos cursos de graduação, ela é sempre defensável pelo discurso da indissociabilidade entre as atividades de ensino-pesquisa-extensão, no entanto, nos cursos em que ocorre geralmente como integralização curricular, trata-se como produto de iniciação científica que apresenta como resultado monografias, trabalhos de conclusão de curso, relatórios de estágios e, em outras situações, repercute em textos dissertativos, sendo produto de formação complementar em certos conteúdos. Nessas e em outras práticas, a pesquisa detém pouco significado como parte integrante da formação. Sua presença é dada por narrativas e discursos já prontos e que cooptam a pesquisa, a indagação, o questionamento, sem, contudo, tê-la como partida para descobertas e aprendizagens.

Tais práticas, ao inserir essa compreensão como produtos de pesquisa, não ocupam lugar de preocupação com a formação do pesquisador, visto que o produto do trabalho geralmente é motivado pela integralização curricular e se torna componente isolado nessa formação. Assim, nesse restrito espaço, ocorre o contato com a iniciação à pesquisa, mas não há uma efetiva mobilização para continuidade da indagação, das dúvidas e da formação do pesquisador, ocasionando, geralmente, um distanciamento do fazer pesquisa e de sua plena articulação como processo indissociável de formação. Em tal contexto, não há como dissociar e retomar a forma histórica como o ensino superior foi estruturado na sociedade brasileira, com concepção tecnocrata e instrumental, o qual é vigente atualmente; sobretudo, em sua emblemática pedagogia das competências⁴.

Não muito diferente tal episódio se refaz na pós-graduação *stricto sensu*, em que elaborar o projeto de pesquisa, de dissertação ou de tese, é delegado à disciplina de metodologia da pesquisa ou equivalentes seminários de pesquisa, bases epistemológicas da pesquisa, ou ainda, qualquer outra denominação que caracterize a finalidade de seus conteúdos voltados à elaboração do projeto de pesquisa.

Consoante ao diagnóstico crítico, reconhecem-se os limites temporais dessas disciplinas, ao mesmo tempo em que se assinala a individualidade de cada uma e certa falta de organicidade na composição do percurso formativo relacionado à formação do pesquisador. Junte-se a essa situação todas as demais condições objetivas da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, corrobora-se com as exigências do comprometimento dos estudos e seus conteúdos; contudo, a ocorrência de apenas um componente curricular, geralmente com 60 horas e mesmo quando ocorre a duplicidade, não garantem ao estudante um percurso de apropriação e sistematização das questões epistemológicas vinculadas ao fazer pesquisa e à sua formação como pesquisador.

A situação se torna ainda mais complexa quando fica a cargo apenas da disciplina de Metodologia da Pesquisa nos cursos da pós-graduação as diretrizes para a elaboração do projeto de pesquisa, sem o acompanhamento sistemático do orientando/orientador. Nesse contexto, considerando a falta de vivência nessa disciplina e de seus conteúdos por parte de seus usuários proponentes dessa construção, o que geralmente ocorre é um retrabalho no

⁴ O Princípio epistemológico do “modelo da pedagogia das competências” é fundamentado em Phillipe Perrenoud, e tem sido assumido pelas políticas públicas e estudos teóricos como paradigma assumido na formação, tanto para a proposta pedagógica como para a organização das instituições escolares. O conceito de competências emerge do contexto do mundo do trabalho e se caracteriza por valorizar os saberes tácitos, os conhecimentos oriundos das vivências cotidianas dos trabalhadores, sendo que esses nem sempre são passíveis de serem observáveis e comprováveis, assim como nem sempre há a intenção de relacioná-los com conhecimentos teóricos, como situa o próprio Perrenoud (1998, p. 4).

discutir e no refazer o projeto de pesquisa, transformando-se, muitas vezes, o percurso com tais conteúdos num mito de Sísifo⁵.

Tal constatação está presente nas formas de avaliação da disciplina, registrado nos últimos três anos por meio do relato de estudantes e, também, por manifestação de professores. Por um lado, os alunos afirmam que *“a disciplina de metodologia da pesquisa contribui com os fundamentos da pesquisa, sobretudo nos aspectos dos métodos e recursos, mas geralmente é preciso refazer os itens do projeto de pesquisa por exigência dos orientadores”*. Por outro lado, os professores alegam *“que geralmente os estudantes não se apropriam de forma coerente dos métodos e procedimentos para realizar a pesquisa, sendo esse um gargalo na consecução dos trabalhos”*.

Essas falas, que reúnem diferentes signos linguísticos, transformaram-se em argumento e justificativa para a elaboração deste texto. Buscou-se a partir desse hiato superar os argumentos defensáveis de ambas as partes e centralizar a contribuição com a busca de alternativas na articulação dos conteúdos da disciplina de metodologia da pesquisa com os processos de formação do pesquisador. Tem-se o propósito de desdobrar uma experiência contextual e confrontar outros desafios que se avolumam no contexto geral da pesquisa e da formação do pesquisador, atualmente limitados e restritos à pós-graduação *stricto sensu*.

Salienta-se que muitos aspectos que envolvem o fazer pesquisa, conjugados às mais diversas restrições de tempo, financiamento, avaliação e comunicação, bem como a formação para a pesquisa, sobretudo na forma indissociável no ensino superior e na pós-graduação, decorre da forma histórica como sua concepção nos diferentes cursos e níveis foi sendo produzida em uma concepção racional de conhecimentos. Nesse sentido, considera-se que, genericamente,

[...] o problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética (CUNHA, 2000, p. 45).

⁵ “Os deuses condenaram Sísifo a rolar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança.” (CAMUS, 2010, p.137). Nesse sentido, em sua obra, Albert Camus, ao destacar o mundo imerso em irracionalidades, aponta esse processo à geração desse trabalho sem fim e até como inútil e sem esperança.

Incluso no contexto dos desafios da formação do pesquisador no que concerne aos diferentes modos de compreender o conhecimento, bem como na articulação das particularidades das diferentes áreas do saber, está o entendimento de que o pesquisar é marcado por processos inconclusos no desenvolvimento da ciência. Assim, partilha-se da afirmação de Köche (2011, p. 79) de que o estágio atual do desenvolvimento das ciências deixa de ter a pretensão de produzir verdades absolutas, mas antes busca-se conhecer as novas produções e aproximá-las dos resultados já obtidos. Dessa forma, o produto da ciência passa a “[...] ser um processo de investigação, consciente de todas as suas limitações e do esforço crítico de submeter à renovação constante seus métodos e suas teorias. A atitude científica atual é a atitude crítica”.

Depreende-se que a indagação a ser feita à realidade que se deseja compreender requer um conjunto de informações e de componentes articulados por teorias e métodos, que signifiquem a visão do mundo, do conhecimento e dos sujeitos e neles também se refaçam, como formas de interpretar e dar nova compreensão no e ao mundo que o/a educa e no qual intervém.

A relação entre o discurso e a materialidade do projeto de pesquisa

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais (SCOCUGLIA, 2014, 43).

Desde já se avisa do perigo intrínseco às prescrições e aos receituários; esse alerta, por mais recorrente que sua presença enseja, é sempre necessário. Reafirma-se que a atitude científica é a atitude crítica diante do objeto de conhecimentos; portanto, em que pese esta contribuição decorra das experiências do trabalho acadêmico, ela também é carregada de uma forma particular, subjetiva e de não neutralidade diante dos fenômenos que estão no mundo e, a partir disso, é sempre uma atitude provisória, inconclusa.

Os conceitos que fundam a prática também se fazem de conceitos que se constroem pela reflexão, logo o movimento mecânico do fazer carrega em si os questionamentos da possibilidade de apreensão de uma dada realidade. É nessa perspectiva que, dialogicamente, se constrói um percurso formativo, mediante a apropriação da pesquisa e de seus componentes como dimensões teórico-práticas.

A introdução, suas características e possibilidades

Ao se considerar as particularidades de cada programa e de cada orientação, bem como do objeto de pesquisa, indicam-se alguns elementos textuais que auxiliam na argumentação do texto do projeto de pesquisa. Inicialmente, aponta-se para a elaboração de um elemento pré-textual, o qual se chama de *memorial descritivo e contextual* que contempla as experiências sobre quem é o pesquisador, sua área de atuação profissional, atividades desenvolvidas, e que passam a significar os motivos que levaram a fazer esta pesquisa. Considerar a história do sujeito, seus itinerários e movimentos em relação ao conhecer favorece uma compreensão das relações com o saber, e num possível diagnóstico das crenças, valores que se articulam com uma forma de compreender e lidar com o conhecimento. É essa forma de relacionar-se com o conhecimento que constitui a base das formas do *porvir* a pesquisa e o pesquisador. Trata-se de um movimento de questionar os saberes já existentes, tanto do senso comum como do mundo acadêmico, para explicitar os movimentos e momentos presentes na vida do ser humano. Nesse sentido, Köche (2011, p. 30) afirma que

[...] a investigação científica se inicia quando se descobre que os conhecimentos existentes, originários quer das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e impotentes para explicar os problemas e as dúvidas que surgem.

Não se modifica a ideia central se dissermos que se assenta sobre o senso comum, sob a forma de conhecimentos prévios, a possibilidade de produzir outro conhecimento. Contudo, é o sujeito humano, na sua multidimensionalidade, o produto e a produção das suas indagações, e a pesquisa constitui-se de mediação para as novas relações com o saber.

Salienta-se que é importante apresentar o tema de pesquisa contextualizando os antecedentes, ou seja, o estágio atual em relação à área de conhecimento, do ponto de vista histórico, econômico e sociocultural, delimitando-o em termo de tempo e espaço. Articulam-se, dessa forma, dados, informações e referenciais em que se constrói e se explicita a problemática a ser estudada, ou seja, ao mesmo tempo em que se aproximam as relações do objeto da pesquisa vai definindo-se como objeto da investigação.

A discussão sobre as *possibilidades de pesquisa e da necessidade de novos estudos encontrados na empiria e na literatura que trata o problema* constitui os indícios e aponta aspectos ainda não estudados em trabalhos anteriores, como por exemplo, tópicos não explorados, tratamentos inovadores ou questões significativas ainda não analisadas.

Na sequência discursiva, apresenta-se a *justificativa*, situando a relevância do estudo e como o recorte do tema se articula às pesquisas já realizadas e como se difere das demais, acentuando as possíveis contribuições desse estudo. Na justificativa, pode constar a dimensão social, institucional, da área de conhecimento, com finalidade de evidenciar a importância de realizá-la. Com base na justificativa construída, *apresenta-se a questão-problema que será pesquisada*, de modo que tal questão esteja articulada com os elementos já referenciados na introdução. O desafio aqui é evidenciar o que será perguntado ao objeto de estudo. Podem-se destacar as contribuições do estudo em relação ao *estado da arte ou estado do conhecimento* do objeto de pesquisa proposto para análise. É importante diferenciar o que se entende, neste ensaio, por estado da arte e estado do conhecimento. Segundo Haddad (2000, p. 4),

[...] um estudo do “estado da arte” possibilita, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

Para diferenciar o estado da arte de estado de conhecimento busca-se Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), as quais situam que

[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Portanto, trata-se de um estado do conhecimento quando o levantamento é construído a partir de um setor de produção e publicação dos estudos, por exemplo, uma análise do que foi produzido sobre o objeto em foco somente nas teses e dissertações já publicizadas. Ainda, esse levantamento permite inventariar as contribuições sobre um determinado objeto de pesquisas e/ou mesmo identificar as abordagens conceituais atribuídas ao objeto e seus resultados. De acordo com Soares (1989):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

Mediante essas considerações, é importante compreender como o tema está sendo abordado na área de concentração de uma linha ou programa de pós-graduação e os significados que contornam a produção do conhecimento em determinada área e objeto.

Situar esse levantamento – o estado do conhecimento – aproxima o pesquisador do seu campo e do seu objeto de investigação, ao mesmo tempo que aponta elementos que corroboram com a justificativa da pesquisa.

A seguir na construção do projeto, apresentam-se os *objetivos*, o geral e os específicos, indicando o que será preciso fazer para responder à questão-problemática da pesquisa. Os objetivos específicos tratam daquilo que será necessário fazer ou alcançar para responder ao objetivo geral. Aqui é preciso articular o *quê* e o *como* será feito. Exemplifica-se que, se o problema é atravessar o rio, como e com quais recursos posso fazê-lo? As opções seguem as condições do objeto de pesquisa: pode-se atravessar o rio a nado, com observação da dimensão de suas margens. Dependendo de sua profundidade pode-se atravessar a pé, contudo é necessário identificar perigos eminentes: a existência de peixes carnívoros. Ainda, sendo possível ao objeto e às condições da pesquisa, pode-se atravessar o rio usando barcos ou helicóptero. Aqui, a integração do *que* realizar e do *como* realizar configuram a apropriação e uma compreensão por parte do pesquisador sobre o objeto e as características da pesquisa.

Nessa parte do texto, em se tratando de tese ou mesmo dissertação, indicam-se quais as *apostas/os pressupostos/as hipóteses* em relação à pesquisa, ou seja, qual a tese que pretende defender.

Em nossa experiência, na orientação dos itinerários da construção do projeto de pesquisa a partir do texto elaborado pelo estudante contemplando os componentes do memorial descritivo e contextual, justificativa, problema e objetivos, permite-nos um diagnóstico preliminar da forma de pensar do estudante e indicia as primeiras intervenções acerca da intencionalidade e das mediações necessárias à consecução da pesquisa.

A Metodologia e a análise

O *modelo de análise* compreende método e recursos da metodologia. Como vou responder aos objetivos? Qual abordagem ao problema? Que método de análise vou buscar para compreender o objeto da pesquisa e suas relações? “A palavra método⁶ vem do Latim

⁶ Fonte: *WebSite*: Origem da Palavra. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/lista-palavras/>. Acesso em: 7 abr. 2018.

methodus, ‘maneira de ir ou de ensinar’; já do Grego *methodos*, ‘investigação científica, modo de perguntar’”, originalmente de ‘perseguição, ato de ir atrás’, de ‘*metá*, atrás’, mais *hodos*, ‘caminho’”. Segundo Meksenas (2007),

[...] é importante não confundir METODOLOGIA COM MÉTODO. Quando falamos EM MÉTODO nos referirmos ao conjunto de procedimentos que nos ensinam a pensar ou a interpretar a realidade social de determinado modo e não de outro. Por exemplo, o *marxismo* é um método porque os conceitos que formam o marxismo nos levam a pensar e a interpretar o mundo por meio da noção de *luta de classes*. O mesmo pode ser dito do *positivismo*, que implica compreender a realidade de forma diversa do marxismo, pela noção da qual a *ciência e a prática científica ‘neutra’* são os “motores” da história⁷. Desse modo, método se refere mais a um estilo de pensamento no campo das ciências [...]. Esse tema (o método de pesquisa) não é objeto deste artigo, podendo ser abordado em outra oportunidade. Neste escrito, denominamos por metodologia algo que é mais restrito do que um método. Se o método nos ajuda a pensar o mundo, a metodologia é o conjunto de estratégias para coletar informações acerca da realidade examinada pelo pesquisador e no contexto da realização de uma pesquisa empírica.

Para Laffin (2010), no conjunto das discussões sobre o processo de pesquisa, é importante diferenciar um entendimento de *método e de metodologia*. Segundo Ferreira (2008), método é um “procedimento organizado que conduz a um certo resultado”. E metodologia é um “conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina e sua aplicação”. Nas dimensões da pesquisa, o método pode ser compreendido como a forma de elaborar o pensamento, a maneira de compreender a realidade, o modo de pensar e de explicar o objeto de investigação. Já a metodologia pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos e de recursos, de estratégias utilizadas para reunir dados e informações sobre o objeto a ser conhecido e no contexto a ser estudado. A metodologia possibilita conhecer diferentes áreas do saber, aprimorar os conhecimentos específicos, aprofundar as relações deste conhecimento com as teorias do conhecimento, indicando que no conjunto são decisões que implicam opções de trabalho.

Dessa forma, método é a perspectiva, é uma compreensão de mundo que orienta a construção do pensamento. Já a metodologia é um conjunto de procedimentos para operacionalizar esse entendimento de mundo e das formas de pensar, numa articulação entre pensamento e ação, entre teoria e prática, entre pressupostos teóricos e metodológicos. Contudo, ratifica-se que as metodologias de pesquisa não pressupõem autonomia no processo de pesquisar, nem devem ser compreendidas como um tecnicismo que independe da dinâmica

⁷ Nessa dimensão, pode-se ampliar esse debate para outras perspectivas: os estudos decoloniais, a fenomenologia, o estruturalismo, etc.

própria das relações com a pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos. Nesse entendimento, as metodologias de pesquisa, decorrentes de um método, admitem que “a técnica tem seu lugar como condição necessária e indispensável, mas não suficiente, uma vez que favorece e condiciona o próprio processo pedagógico em sua realização concreta”, (ARAÚJO, 2007, p. 23), e nesse aspecto a racionalidade do processo se reveste além da dimensão teórica também na dimensão da prática.

Para contribuir com as questões que se referem ao método do conhecimento no campo de investigação, Taffarel (2005) e Minayo (2004, p. 93-94) destacam que os conceitos importantes dentro de uma teoria são as *categorias*. Enfatiza-se que os conceitos são formulações, com base em termos ou palavras, que sintetizam a compreensão do ser humano sobre os fenômenos que atuam no mundo tangível ou intangível e que se torna objeto de investigação.

Distinguem-se as categorias em analíticas e empíricas, a saber:

[...] as categorias analítico-filosóficas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As categorias empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade (TAFFAREL, 2005).

Também José Paulo Netto (2011), ao situar princípios de Marx em relação ao método e às categorias, as compreende como “[...] expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção” (MARX, 2009, p. 126)⁸ e, pode-se inferir a que tais relações podem ser situadas dependendo o objeto de pesquisa, quer seja o ensino, as políticas, os sujeitos, etc.

Também a contribuição de Sampaio, pesquisadora na área de currículo, infere que não se trata de definir categorias analíticas ‘a priori’ “[...] para organizar dados em compartimentos estanques, mas de princípios articulados que se relacionam mais fortemente a alguns indicadores, embora se apliquem a todos os indicadores apontados separadamente” (SAMPAIO, 1998, p. 241-242).

Pode-se exemplificar a organização das categorias do seguinte modo, a partir das pesquisas dos autores, uma no campo da Educação e outra da Educação Contábil:

⁸ MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Quadro 1 - Método e categorias da Tese - A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos. (LAFFIN, 2006)

Método Histórico- Dialético		
Categorias filosóficas	Categorias teórico-empíricas	Subcategorias Empíricas
TOTALIDADE MEDIações PARTICULARIDADES	Formação docente	Formação inicial e continuada – processos intrinsecamente articulados Formação continuada para o trabalho na EJA Opção pela profissão docente – possibilidades sociais e institucionais
	Trabalho colaborativo na docência	Processos colaborativos, formação e produções docentes: o projeto político-pedagógico de EJA em São José
	Processos ensino-aprendizagem: particularidades na Educação de Jovens e Adultos	Percurso e tempos de jovens e adultos: a noção de uma escolaridade ‘não perdida’ A construção social da relação com o saber: novas possibilidades de ação Diferentes mediações na relação dos sujeitos com o conhecimento Reciprocidade e acolhimento: ações intencionais Condições objetivas de trabalho com o ensino Compromisso com a função social da EJA

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quadro 2 - Método e categorias da Tese - De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. (LAFFIN, 2004)

Método Histórico- Dialético		
Categorias filosóficas	Categorias teórico-empíricas	SUBCATEGORIAS Empíricas
EDUCAÇÃO E TRABALHO	Trabalho e desenvolvimento humano	O ser contador e ser professor
	Docência no Ensino Superior	O trabalho do professor de contabilidade
	Organização do Trabalho pedagógico	Elementos do processo: Sujeitos: professores e alunos Ensino-aprendizagem Metodologias Relação teoria e prática Currículo Avaliação

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para a compreensão dialética da docência na Educação de Jovens e Adultos e do ser professor de contabilidade, buscou-se evidenciar e compreender as categorias teórico-metodológicas que se evidenciaram no trabalho docente no âmbito de relações contraditórias, na suas instâncias político-ideológicas. Para Cury (1992, p. 21),

[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um

fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

Nessa perspectiva, as categorias não representam uma análise de toda e qualquer realidade, mas remetem ao movimento do real e do pensamento, por isso pertencem ao campo do conhecimento na análise dos fenômenos. E, "... se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real". (CURY, 1992, p. 22)

No movimento de análise dialética do real e de incorporação de *princípios filosóficos* é que se constroem as categorias de determinada investigação.

A partir desse percurso poderá ser empreendida a análise decorrente dos instrumentos de coleta. A pergunta seguinte, conseqüentemente, é: *quais são esses instrumentos para tal empreendimento?*

Os *procedimentos de coleta de informações* estão diretamente articulados com os objetivos da pesquisa. Assim, para essa coleta deverão ser apresentados os recursos metodológicos adequados ao objeto e à problematização, que a priori foram definidos e,] que serão utilizados para a busca da informação necessária: observação, entrevista, grupo de debate, grupo focal, experimentação, questionário, formulário, análise de documentos. É interessante apresentar um esboço estruturado, tanto do instrumento de pesquisa que será utilizado, quanto do banco de informações a ser construído ou empregado.

Na continuidade do processo de pesquisa, o olhar se volta para o modo de como será feita a coleta de dados e de informações. Quais instrumentos de obtenção dessas informações e como esses serão organizados e categorizados? Como melhor compreender essa categorização?

É fundamental, também, argumentar sobre o modo como as informações serão analisadas: análise conjuntural, análise de contexto, análise de conteúdo, análise do discurso, análise hermenêutica, análise estatística, etc. E, por último, ao finalizar o capítulo introdutório, apresente de forma sintética como pretende organizar o trabalho nos demais capítulos.

A relação da problematização da pesquisa e os fundamentos teóricos

Nesta parte do texto, o seu objeto é identificado, delimitado. Ele e todas as características que o compõem. Há o desnudamento do objeto que se constitui na forma como é apreendido em sua concepção ontológica e epistemológica. Esta parte do texto constitui *os fundamentos e a consistência do objeto a ser pesquisado*. É a ponta de partida para dialogar com os conceitos e, nesse diálogo, como compreende e relaciona o objeto de pesquisa, dando mostras do domínio que possui sobre o objeto e da forma que pretende situar suas discussões em relação ao quadro geral das produções já existentes.

A disposição da construção dialógica do texto com suas sínteses pode seguir qualquer ordem a depender do interesse do autor: cronológica, por importância, por agrupamentos específicos, por métodos, por língua, por ênfase, por tipo de preocupação ou por contextos, entre outros.

Contudo, a inter-relação dos conceitos depende de diversos fatores que concorrem e contribuem para a articulação dos conceitos. O tempo dedicado à pesquisa, as condições de sua realização, o acesso às bases de dados e informações, a delimitação objetiva do problema, a organização e os objetivos do programa de formação, entre outros aspectos. Todavia, nesta parte do texto, devem ser apresentados os fundamentos teóricos preliminares iniciando um esboço de análise das categorias filosóficas da pesquisa. É nesse contexto que se evidenciam quais são os determinantes do objeto (princípios ou elementos que ‘cercam’ esse objeto) da sua pesquisa. Nesses determinantes, estão os indícios dos referenciais teóricos necessários ao fundamento e à análise do objeto de estudo.

Apresenta-se, nesse momento, uma *descrição da relação entre o problema da pesquisa com o marco teórico e as questões ou hipóteses* delineadas e passíveis de serem averiguadas. Netto (2011, p.20), no processo de apropriação da teoria, ensina a partir de Marx que

[...] é preciso esclarecer o significado que teoria tem para Marx. Para ele, a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (LYOTARD, 2008⁹; SANTOS, 2000¹⁰, cap. 1). Para Marx, a

⁹ LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. MARX, 1982¹¹, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico *é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.*

Netto (2011, p. 21) continua sua reflexão situando que essa reprodução, no sentido de que essa constitui o conhecimento teórico, poderá ser mais coerente quanto mais fiel o pesquisador for ao seu objeto de estudo. O autor debate, ainda, sobre o que entende por uma noção do ideal:

Ao mencionar a relação de seu método com o de Hegel, de quem recolheu criticamente a concepção dialética, Marx anotou: Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, *o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado* (MARX, 1968¹², p. 16; itálicos não originais). Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento).

A pesquisa como resultado de empreendimento humano implica um posicionamento; portanto, não neutro diante do real questionado que, por sua vez, se baseia no método; o que demanda uma orientação ou uma concepção do conhecimento universalmente produzido que constitui a teoria da ciência.

O planejamento da pesquisa

Na sequência, apresenta-se uma *perspectiva do planejamento da pesquisa* que tem, para nós autores, a finalidade de síntese da estrutura a ser defendida pelo estudante pesquisador. O objetivo do preenchimento desse quadro/síntese é definir a relação da estrutura da pesquisa, bem como mostrar a coerência interna dos princípios que organizam a proposta.

¹⁰ SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, v. 1, 2000.

¹¹MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas.)

¹² MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I,1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

Quadro 3 - Quadro do planejamento da pesquisa

Planejamento da pesquisa			
Tema		Objeto de Estudo (fenômeno)	
Problema		Contexto de problematizações, suas apostas/tese	
Objetivos		Geral e específicos	
Justificativas		Síntese do estado do conhecimento ou da arte do tema e a relevância social do estudo	
Organização preliminar dos capítulos			
Métodos de Análise		Fundamentação teórico-metodológica	
Categorias		Filosóficas e empíricas - determinantes do objeto da sua pesquisa (princípios ou elementos que 'cercam' o objeto)	
Procedimentos Metodológicos			
Contexto da Pesquisa	Corte Temporal	Fonte de dados e informações	Instrumento de coleta de dados e informações
Considerações		Tratamento e análise de dados e informações	
Alguns resultados já produzidos e considerações preliminares			

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Portanto, a partir da definição e da articulação dos componentes constitutivos do movimento de investigação pode-se construir uma estrutura de planejamento, a qual de forma sintética favorece a compreensão do todo, as demandas de estudos e ações para a realização das diferentes etapas da pesquisa.

Esse quadro poderá ser utilizado para a compreensão do pesquisador, como um mapa conceitual, guardado o devido domínio de suas relações e as diferenciações, no sentido de compreender a coesão dos seus componentes nas diferentes etapas da pesquisa. Poderá, ainda, contribuir para a visualização do percurso conceitual e metodológico do próprio estudo.

A compreensão dos diversos componentes do projeto, ao estarem articulados e integrados, poderá favorecer a compreensão das especificidades para alcançar a síntese do geral. Ao se aproximar e se apropriar da totalidade dos componentes estruturantes do projeto de pesquisa, será possível delinear os exequíveis itinerários da pesquisa.

Considerações

Empoleirado num ramo, o famoso Gato de Chester, com o seu eterno sorriso, parecia esperar.

- Por onde é que hei de ir?

- Depende do lugar aonde quiseres chegar!

À direita, mora um chapeleiro maluco e à esquerda a Lebre de Março, que perde a cabeça quando as folhas novas arrebentam e também quando as folhas caem.

- Mas eu não tenho vontade nenhuma de fazer visitas a malucos!!

- Que importância têm? Todos nós somos malucos (CARROL, 1980, p.13)

Se não se soubesse aonde se queria chegar qualquer caminho serviria, mas sabemos aonde desejamos chegar. Assim, revestidos de itinerários possíveis argumenta-se em favor de uma ‘epistemologia da escuta’.

O presente ensaio participa sobre o debate dos limites da razão instrumental e se posiciona a favor da contribuição da perspectiva crítica, destacando os desafios para a produção do conhecimento a partir do comprometimento do sujeito com a constituição do objeto de investigação, nas considerações das condições objetivas de sua realização.

O trabalho de pesquisa tanto na graduação, como na pós-graduação, insere-se em um processo educacional de formação humana, uma vez que se constitui em sua historicidade. Assume uma característica substantiva de situar o sujeito e a relação dele com o conhecimento crítico em uma perspectiva intencional de ampliar e de produzir novos conhecimentos em que se exige; portanto, uma compreensão antropológica de sujeito, uma ética do fazer e uma concepção gnosiológica de construção sistemática e permanente desse conhecimento.

As considerações provisórias que emergem deste ensaio buscam contribuir na formação do pesquisador a partir de sua instrumentalização teórico-metodológica e reafirma-se que o resultado de uma pesquisa desvela um conjunto de informações empíricas, na dialogia com os termos conceituais, teóricos – como referências para a interpretação e para a análise do objeto pesquisado.

A partir dos elementos teórico-metodológicos discutidos neste ensaio, reitera-se que a pesquisa pode trabalhar com dados empíricos, dados teóricos ou ambos, requerendo sempre a interpretação das informações e dados obtidos.

Uma questão que se destaca é o cuidado na análise e na interpretação da empiria, a qual não precisa ser encaixada em uma determinada teoria, mas buscar um conjunto de referências teóricas – mais ou menos coerentes entre si - que explicitem ou busquem responder à problematização do objeto. Isso aponta para a relatividade das teorias, pois se, por um lado as teorias já validadas a partir de objetos próprios e possíveis de generalização servirem de suporte para a interpretação, por outro gera um movimento de ampliação dos enfoques teóricos.

Entretanto, a ressalva que fizemos é que não há uma necessidade definitiva ou a priori de possuir uma “teoria de base” para enquadrar a questão de pesquisa, o que existem são referenciais teóricos que nos permitem aproximar o objeto de pesquisa e suas possíveis

implicações de análise a partir de um referencial disponível. Essa questão ratifica a ideia de que nenhuma pesquisa parte do vazio, de um vácuo de interpretação e análise, mas sim da ideia de que o objeto de pesquisa a ser interpretado e analisado busca, também, explorar as teorias já existentes. Aqui reside uma das contribuições deste ensaio, a da necessidade de apropriação do estado da arte e/ou conhecimento do objeto a ser pesquisado, portanto, a apropriação desse conhecimento é um processo de formação e de qualificação do pesquisador, evidenciando a importância no desenvolvimento da pesquisa.

Construir um problema e um objeto de investigação, a delimitação, a seleção de procedimentos e os instrumentos de levantamento das informações, o levantamento teórico e a análise das informações sobre o objeto são componentes inter-relacionados, em um movimento de ir e vir na construção do próprio objeto, o que exige a epistemologia da escuta constante ao próprio movimento da construção do projeto e do desenvolvimento do estudo.

Foram pensados os componentes do projeto de pesquisa em uma dimensão da enunciação discursiva e dialógica superando a perspectiva da técnica. Nessa perspectiva dialógica, o presente ensaio poderá contribuir na formação para a construção da pesquisa, destacando-se as dimensões epistemológicas dos componentes do projeto, no movimento de constituição do objeto, da própria pesquisa e do processo de escrita científica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, São Paulo, Papirus, 2007.

CAMUS, Albert, **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro, BestBolso, 2010.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. *In*: Canário, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

CARROL, Lewis, **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados**: políticas e práticas de formação. EDUCA- Unidade de I&D de Ciências da educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485922. Acesso em: 20 out 2019.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins, 2003.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

LAFFIN, Marcos. Leitura: processo metodológico no ensino superior de Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 39, n. 185, p. 41-53, 2010.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Orientadora: Maria Ester Menegasso. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82933/184911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LAFFIN, Maria. Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos**. Orientadora: Leda Scheibe. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88310>. Acesso em: mar. 2019.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição da obra de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**, n.78, nov. 2007. Disponível em: <http://metodologiapeseducaopopular.blogspot.com.br/2011/04/texto-de-paulo-meksenas-falar-de-paulo.html>. Acesso 10 abril 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed, Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 30, p. 205-251, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50,

set./dez. 2006. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 set. 2019.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4. p. 29-44, jul. 2014. Disponível em:
<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>. Acesso 10 mar. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC/ INEP/MEC, 1989.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Teoria do conhecimento: o que são categorias?** curso de metodologia do ensino e pesquisa em educação física & esporte e lazer. Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=400>. Acesso: 10 abril 2019.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educ. rev.**, n.10, p. 91-98, 1994. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abril 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

Como referenciar este artigo

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; LAFFIN, Marcos. Itinerários do projeto da pesquisa e seus componentes epistemológicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 469-491, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12344>

Submetido em: 06/03/2019

Revisões requeridas: 15/07/2019

Aprovado em: 20/10/2019

Publicado em: 20/02/2020