

## **ITINERARIOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACION Y SUS COMPONENTES EPISTEMOLOGICOS**

### ***ITINERÁRIOS DO PROJETO DA PESQUISA E SEUS COMPONENTES EPISTEMOLÓGICOS***

### ***RESEARCH PROJECT ITINERARIES AND THEIR EPISTEMOLOGICAL COMPONENTS***

Maria Hermínia Lage Fernandes LAFFIN<sup>1</sup>  
Marcos LAFFIN<sup>2</sup>

**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 provisoriidade 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*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC -Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación – UFSC e Postdoctoral en el Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad –UNEB. Coordinadora del Grupo de Estudios e Investigaciones en Enseñanza de Jóvenes y Adultos–UFSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>. E-mail: [herminialaffin@gmail.com](mailto:herminialaffin@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC -Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Contabilidad. Doctorado en Ingeniería de Producción por UFSC. Postdoctoral por Universidade Federal da Bahia. Coordinador del Grupo Núcleo de Estudios sobre Trabajo y Enseñanza en Contabilidad – NETEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3204-3817>. E-mail: [marcoslaffin@gmail.com](mailto: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 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.

## Introducción

La problematización de este ensayo se origina en las reflexiones de los autores en el ámbito de las cuestiones epistemológicas<sup>3</sup> y metodológicas de investigación, decurrentes de las experiencias con respecto a la realización de esta actividad y, principalmente, en las cuestiones emergentes planteadas por los estudiantes en la orientación de trabajos académicos en Programas de Posgrado y de Grado en los campos de Contabilidad y Educación.

El proceso de investigación es al mismo tiempo un proceso de formación en el cual se configura la apropiación de diferentes etapas de construcción del proyecto, para más allá de sus ítems estructurales, considerándose fundamentales sus dimensiones epistemológicas. Se parte del supuesto que “los fenómenos educativos en estudios constituyen un campo de prácticas” (CAVACO, 2009, p. 35) atravesadas por el “debate filosófico y político” (CANÁRIO, 2003, p.15).

El modo de raciocinio del estudiante en la imbricación de tales componentes puede indicar y/o requerir mayor proximidad con el objeto de estudio. La definición y la objetividad de la propuesta de investigación señalan caminos de formación para la investigación, como también señalan las dudas y las angustias. Sin embargo, el trabajo de investigación, para más allá de la formación integral del estudiante, señala para las contribuciones en el campo de las producciones humanas en lo que respecta a lo status histórico y contemporáneo del conocimiento en las diferentes áreas.

La producción de investigación y sus resultados es un incentivo de integración y relacionamiento con el área temática en sus avances y cuestionamientos. Cuando se discute la investigación en el ámbito académico, tanto en el grado como en los programas de posgrado *stricto sensu*, se depara con preocupaciones manifestadas por los estudiantes y, por veces, de muchos colegas de trabajo. Una cuestión recurrente respecta a los modos, a los procesos y a los procedimientos sistematizados para realizar un estudio. A pesar de haber una estructura y/o propuesta de proyecto con referidos ítems para actividad de investigación y para orientación de trabajos académicos, ni siempre hay una aprehensión e internalización como un proceso formativo.

---

<sup>3</sup> La epistemología se refiere a un campo que busca relaciones, continuidades y discontinuidades sobre el conocimiento, porque “la principal tarea de la epistemología consiste en la reconstrucción racional del conocimiento científico, conociendo, analizando, todo el proceso gnoseológico de la ciencia desde el punto de vista lógico, lingüístico, sociológico, interdisciplinario, político, filosófico e histórico”. (TESSER, 1994, p. 1).

Se presenta este ensayo con el fin de, además de configurar un recorrido formativo, contribuir con las discusiones en el ámbito teórico metodológico de la actividad de investigar y de construir un proyecto de investigación.

A partir de las especificidades discursivas y metodológicas, enfatizadas en las dos áreas de actuación de los autores, se seleccionaron, para esta discusión, extractos representativos que se presentan como dudas de los estudiantes, más precisamente, de los que frecuentan las clases y las orientaciones de los autores de este texto. Se buscó a partir de estas actuaciones y experiencias un movimiento de superar una “[...] perspectiva del referencial positivista, remplazando por una perspectiva de la ‘mirada’ por una epistemología de la ‘escucha’ (CANÁRIO, 2003, p. 14).

En base a esta epistemología de la escucha se seleccionaron las siguientes preguntas en el registro de clases y orientaciones, y se representan aquí según su recurrencia. Las preguntas presentadas, muchas veces, a través del texto escrito, corroboran las manifestaciones de la oralidad y, al ser diferentes en su modo de evidencia, en su esencia, fueron por lo tanto seleccionadas en su representatividad.

*En relación con la elaboración del anteproyecto, mis dificultades y dudas están en torno al objeto de la investigación. Creo que la delimitación del objeto es de suma importancia, por lo que todos los demás elementos estructurantes del proyecto se articularán en función del objeto. Hay una falta de comprensión de lo que es un objeto de investigación en las ciencias sociales y humanas (Académico 1).*

*Cómo delimitar la investigación, porque hacer un corte específico y no presentar un problema muy genérico es un reto que debe ser equilibrado, tanto en lo que respecta al problema como al objetivo, para que no sean tan restringidos que no representen una realidad determinada, al tiempo que no sean demasiado amplios y estén dispersos en varios temas, sin un enfoque determinado (Académico 2).*

*Mis principales dificultades y dudas estaban relacionadas con la cuestión estructural del proyecto: cómo organizarlo, qué es exactamente lo que hay que poner en la base teórica, todavía he pensado mucho en la delimitación de mi investigación. Con las nuevas lecturas, mi mirada se ha ampliado mucho y por lo tanto, tengo dificultades para recortar mi objeto (Académico 3).*

*Como se trata de constituir sujetos de investigación, convirtiéndose en una actividad casi aislada, todas las etapas del Máster son de apropiación y asimilación de los conocimientos sobre cómo construir un proyecto de investigación consistente y coherente con el objeto de la investigación (Académico 2).*

*Una cuestión para el investigador es gestionar muy bien el tiempo relacionado con las disciplinas que aún deben realizarse, el estudio de los trabajos que tratan el tema del proyecto y el comienzo de la redacción del texto propiamente dicho (Académico 4).*

*Un dato importante es el no desarrollo de uno como investigador en la graduación. En mi opinión, el trabajo de conclusión es más un proyecto burocrático para cumplir con la meritocracia que una inmersión del estudiante en estudios e investigación (Académico 2).<sup>4</sup>*

Estos cuestionamientos transitan entre la delimitación y el recorte del objeto a ser investigado, la estructura del proyecto, el contexto y el tiempo histórico con el fin de que se apropie de los fundamentos en las asignaturas vivenciadas en los cursos con el movimiento de constitución de la investigación. Tales hablas y elementos pueden ser sintetizados en las siguientes cuestiones: ¿cómo organizar y sistematizar la investigación en el ámbito teórico y empírico? ¿Cuáles opciones serán utilizadas en los itinerarios en la elaboración y en el desarrollo del proyecto de la investigación? A partir de estos cuestionamientos, se presenta, en este ensayo, la siguiente problematización: *¿cuáles itinerarios epistemológicos son posibles/necesarios en la construcción del proyecto de investigación?*

Los contornos de la expresión de los términos de la cuestión orientadora no se reducen a los propios términos cuando se delinea la problemática frente a la complejidad que se reviste la perspectiva de la epistemología que concurre en la construcción del proyecto y de la investigación.

Aunque esta complejidad y tales cuestionamientos y sus diferentes abordajes y etapas, se delimitó a la discusión de este ensayo a partir de los ítems básicos que componen el proyecto de investigación: contexto del problema; objetivos y recursos teórico-metodológicos y sus dimensiones epistemológicas.

---

<sup>4</sup> 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).

Al elegir la forma de ensayo, el objetivo es exponer una lógica de análisis, claridad e interpretación de un problema determinado con el fin de hacer inferencias sobre este problema, sin prescindir de un “cuidado” metodológico y epistemológico. (SEVERINO, 2007 p. 206).

El ensayo se afirma como un género textual que busca el lugar de la libertad en relación con los protocolos y convenciones normativas; sin embargo, en la observancia de esta libertad, se asume como instructivo porque constituye un género expositivo discursivo y argumentativo en el que la idea u opinión está revestida de posiciones críticas al objeto de la prueba.

La opción en este diálogo sobre la investigación y la construcción del conocimiento se esboza dentro de la perspectiva de las teorías críticas. Este posicionamiento no excluye la posibilidad de que los estudiantes e investigadores opten por otra matriz de referencia, pero indica el enfoque de análisis, en la intersección con los fundamentos teóricos, lo que, para nosotros – los autores – indica al mismo tiempo la necesaria identificación sobre el posicionamiento político en el sentido de decidir y comprometerse con la realidad de la investigación.

### **La investigación se hace al investigar**

Más allá de las aclaraciones iniciales, se entiende necesario demarcar las bases epistemológicas como instrumental de saberes de quien investiga y, así, asumir las palabras de Triviños cuando afirma que:

[...] el investigador, por coherencia, por disciplina, debe ligar la apropiación de cualquier idea a su concepción de mundo, en primer lugar y, a continuación, insertar esta noción en el cuadro teórico que le sirve de apoyo para el estudio de los fenómenos sociales (TRIVIÑOS, 1992, p. 15).<sup>5</sup>

El alerta de Triviños señala el sentido de disciplina y coherencia entre los supuestos teóricos utilizados por el investigador y por las prácticas sociales que él realiza. Además de eso, se juzga esencial el dominio por parte del profesor y del investigador de las características básicas y de las diferencias entre las distintas concepciones teórico-metodológicas del área del conocimiento en que actúa y en el campo de la investigación.

---

<sup>5</sup> [...] 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).

Los diferentes ítems del proyecto de investigación son considerados aquí, y en su inserción en la organización del texto acompaña la perspectiva del lenguaje de la enunciación por la cual los elementos textuales son inclusos, considerando que los “sujetos que tienen lo que decir encuentran un modo de decirlo”. (GERALDI, 2003, p. 137).

Este modo de decir, construido socialmente, busca adecuar el rigor entre las formas académicas y la elaboración del texto científico.

No hay enseñanza sin investigación, tampoco investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran en un cuerpo del otro. Como enseñanza continua buscando, rebuscando. Enseñanza porque busco, porque cuestioné, porque cuestiono y me cuestiono. Investigo para constatar, constatando, intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que todavía no conozco y comunicar o anunciar la novedad (FREIRE, 2002).<sup>6</sup>

La investigación como práctica de formación es aún muy dual en el contexto de enseñanza superior brasileño. En los cursos de graduación, ella es siempre defensible por el discurso de la insociabilidad entre las actividades de enseñanza-investigación-extensión, sin embargo, en los cursos en los que ocurre generalmente como integración curricular, se trata como producto de iniciación científica que presenta como resultado monografías, trabajo de conclusión de curso, informes de prácticas y, en otras situaciones, repercute en textos disertativos, siendo producto de formación complementaria en ciertos contenidos. En estas y en otras prácticas, la investigación detiene poco significado como parte integrante de la formación. Su presencia es dada por narrativas listas que cooptan la investigación, la indagación, el cuestionamiento, sin, sin embargo, tenerla como partida para descubiertas y aprendizajes.

Esas prácticas, al insertar esa comprensión como productos de la investigación, no ocupan un lugar de interés en la formación del investigador, ya que el producto del trabajo suele estar motivado por la integralización del programa de estudios y se convierte en un componente aislado de esa formación. Así, en este espacio restringido, el contacto se produce con el inicio de la investigación, pero no hay una movilización efectiva para la continuidad de la investigación, las dudas y la formación del investigador, provocando, en general, un desapego de la investigación y su plena articulación como un proceso inseparable de formación. Así, en este restringido espacio, ocurre el contacto con la iniciación a la investigación, pero no es una efectiva movilización para continuidad de la indagación, de las

---

<sup>6</sup> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-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).

dudas y de la formación del investigador, ocasionando, generalmente, un distanciamiento del hacer investigación y de su plena articulación como proceso indisoluble de formación. En tal contexto, no hay como disociar y retomar la forma histórica como la enseñanza superior fue estructurada en la sociedad brasileña, con concepción tecnócrata e instrumental, el cual es vigente actualmente; sobre todo, en su emblemática pedagogía de las competencias<sup>7</sup>.

No muy distinto tal episodio se rehace en el posgrado *stricto sensu*, en que elaborar el proyecto de investigación, de disertación o de tesis, es delegado a la disciplina de metodología de investigación o equivalentes seminarios de investigación, bases epistemológicas de la investigación, o también, cualquier otra denominación que caracterice la finalidad de sus contenidos direccionados a la elaboración del proyecto de investigación.

En función del diagnóstico crítico, se reconocen los límites temporales de estas disciplinas, a la vez que la individualidad de cada una y una cierta falta de organicidad en la composición del itinerario formativo relacionado con la formación del investigador. Se añade a esta situación todas las demás condiciones objetivas del curso de posgrado *stricto sensu*. En este sentido, se corrobora con las exigencias del comprometimiento de los estudios y sus contenidos; sin embargo, la ocurrencia de solo un componente curricular, generalmente con 60 horas e incluso cuando ocurre la duplicidad, no garantizan al estudiante un recorrido de apropiación y sistematización de las cuestiones epistemológicas vinculadas al hacer investigación y a su formación como investigador.

La situación se vuelve aún más compleja cuando queda a cargo solo de la asignatura de Metodología de la Investigación en los cursos del posgrado las directrices para la elaboración del proyecto de investigación, sin el acompañamiento sistemático del orientando/orientador. En este contexto, considerando la falta de vivencia en esta disciplina y de sus contenidos por parte de sus usuarios proponentes de esta construcción, lo que generalmente ocurre es un retrabajo en el discutir y en rehacer el proyecto de investigación, convirtiéndose, muchas veces, el recorrido con tales contenidos en un mito de Sísifo<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> El principio epistemológico del “modelo de pedagogía de las competencias” se basa en Phillippe Perrenoud, y ha sido asumido por las políticas públicas y los estudios teóricos como un paradigma asumido en la formación, tanto para la propuesta pedagógica como para la organización de las instituciones escolares. El concepto de competencias surge del contexto del mundo laboral y se caracteriza por valorar los conocimientos tácitos, conocimientos derivados de las experiencias cotidianas de los trabajadores, que no siempre son observables y verificables, así como tampoco existe la intención de relacionarlos con los conocimientos teóricos, como afirma el propio Perrenoud (1998, p. 4).

<sup>8</sup> “Los dioses condenaron a Sísifo a rodar una roca sin cesar hasta la cima de una montaña, de donde cayó de nuevo por su propio peso. Pensaron, con alguna razón, que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y desesperado”. (CAMUS, 2010, p.137). En este sentido, en su obra, Albert Camus, al destacar el mundo inmerso

Tal constatación está presente en las formas de evaluación de la disciplina, registrando en los últimos años por medio del relato de estudiantes y, también, por manifestación de profesores. De un lado, los alumnos afirman que *“la disciplina de metodología de la investigación contribuye con los fundamentos de la investigación, sobre todo en los aspectos de los métodos y recursos, pero generalmente es necesario rehacer los ítems del proyecto de investigación por exigencia de los orientadores”*. Por otro lado, los profesores alegan *“que generalmente los estudiantes no se apropian de forma coherente de los métodos y procedimientos para realizar la investigación, siendo este un cuello de botella en la consecución de los trabajos”*.

Estas hablas, que reúnen distintos signos lingüísticos, se convierten en argumento y justificativa para la elaboración de este texto. Se buscó a partir de este hiato superar los argumentos defensables de ambas las partes y centralizar la contribución con la búsqueda de alternativas en la articulación de los contenidos de la disciplina de metodología de la investigación con los procesos de formación del investigador. Se tiene el propósito de desdoblarse una experiencia contextual y confrontar otros desafíos que avolumnan en el contexto general de la investigación y de la formación del investigador, actualmente limitados y restrictos al posgrado *stricto sensu*.

Se subraya que muchos aspectos que involucran el hacer investigación, conjugados a las más distintas restricciones de tiempo, financiamiento, evaluación y comunicación, así como la formación para la investigación, sobre todo en la forma indisoluble en la enseñanza superior y en el posgrado, recurre de la forma histórica como su concepción en los distintos cursos y niveles ha sido producida en una concepción racional de conocimientos. En este sentido, se considera que, genéricamente,

[...] el problema no está en la formación para la investigación, sino en la concepción de conocimiento que se instala en el mundo occidental, casi que hegemónicamente, dando soporte al paradigma de la ciencia moderna. La visión mecanicista de mundo, donde la neutralidad y la cuantificación tomaron dimensiones preponderantes, definió las bases de la ciencia moderna, teniendo como supuesto las mismas bases. El predominio de la razón instrumental sobre las demás dimensiones del conocimiento humano tomó proporciones intensas, baneando del mundo la posibilidad de trabajar con las subjetividades y de privilegiar la condición ética (CUNHA, 2000, p. 45).<sup>9</sup>

---

en las irracionalidades, apunta este proceso a la generación de esta obra interminable e incluso tan inútil y desesperada.

<sup>9</sup> [...] 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

Incluido en el contexto de los desafíos de la formación del investigador en lo que respecta a los diferentes modos de comprender el conocimiento, así como en la articulación de las particularidades de las diferentes áreas del saber, está en el entendimiento de que el investigar es marcado por procesos inconclusos en el desarrollo de la ciencia. Así, se comparte de la afirmación de Köche (2011, p. 79) de que en la fase actual del desarrollo de las ciencias deja de tener la pretensión de producir verdades absolutas, pero antes se busca conocer las nuevas producciones y acercarlas de los resultados ya obtenidos. De este modo, el producto de la ciencia pasa a “[...] ser un proceso de investigación, consciente de todas sus limitaciones y del esfuerzo crítico de someter a la renovación constante sus métodos y sus teorías. La actitud científica es la actitud crítica”.

Se depende que la indagación a ser realizada a la realidad que se desea comprender requiere un conjunto de informaciones y de componente articulados por teorías y métodos, que signifiquen la visión de mundo, del conocimiento y de los sujetos y en ellos también se rehagan, como formas de interpretar y dar nueva comprensión en y al mundo que lo/la educa y en el cual interviene.

### **La relación entre el discurso y la materialidad del proyecto de investigación**

¿Difícil cambiar esta situación? Por supuesto. ¿Imposible transformarla? No, para un educador que piensa la historia como posibilidad, la pedagogía como esperanza, el inédito como camino posible, la autonomía como necesidad docente, la pregunta mucho más que la respuesta y la investigación como esencia humana de ser y saber siempre más (SCOCUGLIA, 2014, 43).<sup>10</sup>

Desde entonces se avisa del peligro intrínseco a las prescripciones; este alerta, más recurrente que su presencia anhela, es siempre necesario. Se reafirma que la actitud científica es la actitud crítica frente al objeto de conocimientos; por lo tanto, aunque esta contribución recurra de las experiencias del trabajo académicos, ella también es cargada de una forma particular, subjetiva y de no neutralidad frente a los fenómenos que están en el mundo y, a partir de eso, es siempre una actitud provisoria, inconclusa.

---

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).

<sup>10</sup> 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).

Los conceptos que basan la práctica también se hacen de conceptos que se construyen por la reflexión, luego el movimiento mecánico del hacer carga en si los cuestionamientos de la posibilidad de aprehensión de una determinada realidad. Es en esta perspectiva que, dialógicamente, se construye un recorrido formativo, mediante la apropiación de la investigación y de sus componentes como dimensiones teórico-prácticas.

### **La introducción, sus características y posibilidades**

Al considerar las particularidades de cada programa y de cada orientación, así como del objeto de investigación, se señalan algunos elementos textuales que auxilian en la argumentación del texto del proyecto de investigación. Inicialmente, se señala para la elaboración de un elemento pre-textual, el cual se llama de *memorial descriptivo y contextual* que contempla las experiencias sobre quién es el investigador, su área de actuación profesional, actividades desarrolladas, y que pasan a significar los motivos que llevaron a hacer esta investigación. Considerar la historia del sujeto, sus itinerarios y movimientos en relación al conocimiento favorece una comprensión de las relaciones con el saber, y en un posible diagnóstico de las creencias, valores que se articulan con una forma de comprender y lidiar con el conocimiento. Es esta forma de relacionarse con el conocimiento que constituye la base de las formas del *porvenir* de la investigación y el investigador. Se trata de un movimiento de cuestionar los saberes ya existentes, tanto del sentido común como del mundo académico, para explicar los movimientos y momentos presentes en la vida del ser humano. En este sentido, Köche (2011, p. 30) afirma que,

[...] la investigación científica se inicia cuando se descubre que los conocimientos existentes, originarios, ya sea de las creencias del sentido común, de las religiones o de la mitología, o de las teorías filosóficas o científicas, son insuficientes e impotentes para explicar los problemas y las dudas que surgen.<sup>11</sup>

No se cambia la idea central si decimos que se asienta sobre el sentido común, bajo la forma de conocimientos previos, la posibilidad de producir otro conocimiento. Sin embargo, es el sujeto humano, en su multidimensionalidad, el producto y la producción de sus

---

<sup>11</sup> [...] 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.

indagaciones, y la investigación se constituye de mediación para las nuevas relaciones con el saber.

Se señala que es importante presentar el tema de investigación contextualizando los antecedentes, es decir, la etapa actual con relación al área de conocimiento, del punto de vista histórico, económico y sociocultural, delimitándolo en término de tiempo y espacio. Se articulan de este modo, datos, informaciones y referencias en que se construye y se explicita la problemática a ser estudiada, o sea, mientras que se acercan las relaciones del objeto de la investigación se lo define como objeto de la investigación.

La discusión sobre las *posibilidades de investigación y de la necesidad de nuevos estudios encontrados en la empírea y en la literatura que trata el problema* constituye los índices y señala aspectos todavía no estudiados en trabajos anteriores, como por ejemplo, tópicos no explotados, tratamientos innovadores o cuestiones significativas todavía no analizadas.

En la secuencia discursiva, se presenta la justificativa, situando la relevancia del estudio y como el recorte del tema se articula a las investigaciones ya realizadas y cómo se diferencia de las demás, señalando las posibles contribuciones de este estudio. En la justificativa, se puede constar la dimensión social, institucional, del área de conocimiento, con el fin de evidenciar la importancia de llevarla a cabo. Con base en la justificativa que se ha presentado, *se presenta la cuestión-problema que será investigada*, de modo que tal cuestión esté articulada con los elementos ya referenciados en la introducción. El desafío aquí es evidenciar lo que será preguntado al objeto de estudio. Se pueden destacar las contribuciones del estudio con relación al *estado de arte o estado del conocimiento* del objeto de investigación propuesto para análisis. Es importante diferenciar lo que se entiende, en este ensayo, por estado de arte y estado del conocimiento. Según Haddad (2000, p. 4),

[...] un estudio del “estado de arte”, posibilita, en un recorte temporal definido, sistematizar un determinado campo de conocimiento, reconocer los principales resultados de la investigación, identificar temas y abordajes dominantes y emergentes, así como huecos y campos inexplorados abiertos a la investigación futura.<sup>12</sup>

Para diferenciar el estado de arte de estado de conocimiento se busca Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), las cuales sitúan que

<sup>12</sup> [...] 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 realizar un “estado de arte” [...] no basta tan solo estudiar los resúmenes de disertaciones y tesis, son necesarios estudios sobre las producciones y congresos en el área, estudios sobre las publicaciones en periódicos en el área. El estudio que aborda solo un sector de las publicaciones sobre el tema estudiado ha sido nombrado “estado de conocimiento”.<sup>13</sup>

Por lo tanto, se trata de un estado del conocimiento cuando el levantamiento es construido a partir de un sector de producción y publicación de los estudios, por ejemplo, un análisis de lo que se produjo sobre el objeto en enfoque solo en las tesis y disertaciones ya publicizadas. Todavía, este levantamiento permite inventariar las contribuciones sobre un determinado objeto de investigaciones y/o aun identificar los abordajes conceptuales atribuidos al objeto y sus resultados. Acorde con Soares (1989):

Esta comprensión del estado de conocimiento sobre un tema, en determinado momento, es necesario en el proceso de evolución de la ciencia, con el fin de que se ordene periódicamente el conjunto de informaciones y resultados ya obtenidos, ordenación que permita indicación de las posibilidades de integración de diferentes perspectivas, aparentemente autónomas, la identificación de duplicaciones o contradicciones, y la determinación de huecos y sesgos (SOARES, 1989, p. 3).<sup>14</sup>

Delante de estas consideraciones, es importante comprender cómo se ha abordado el tema en el área de concentración de una línea o programa de posgrado y los significados que contornan la producción del conocimiento en determinada área y objeto.

Situar este levantamiento – el estado del conocimiento – acerca el investigador de su campo y de su objeto de investigación, mientras que señala elementos que corroboran con la justificativa de la investigación.

A continuación en la construcción del proyecto, se presentan los *objetivos*, el general y los específicos, señalando lo qué será necesario hacer o lograr para contestar el objetivo general. Aquí es necesario articular qué y cómo será hecho. Se ejemplifica que, si el problema es cruzar el río, ¿cómo y con cuáles recursos puedo hacerlo? Las opciones siguen las condiciones del objeto de investigación: se puede cruzar el río a nado, con observación de la dimensión de sus orillas. Dependiendo de su profundidad se puede cruzar a pie, sin embargo

<sup>13</sup> [...] 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”.

<sup>14</sup> 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 autónomas, a identificação de duplicações ou contradicções, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

es necesario identificar peligros eminentes: la existencia de peces carnívoros. Todavía, siendo posible al objeto y a las condiciones de la investigación, se puede cruzar el río utilizando barcos o helicóptero. Aquí, la integración de que realizar y cómo realizar configuran la apropiación y una comprensión por parte del investigador sobre el objeto y las características de la investigación.

En esta parte del texto, tratándose de tesis o aun de disertación, se señalan cuáles las *apuestas/os supuestos/os hipótesis* con relación a la investigación, o sea, cuál la tesis que pretende defender.

En nuestra experiencia, en la orientación de los itinerarios de la construcción del proyecto de investigación a partir del texto elaborado por el estudiante contemplando los componentes del memorial descriptivo y contextual, justificativa, problema y objetivos, nos permite un diagnóstico preliminar de la forma de pensar del estudiante y señala las primeras intervenciones acerca de la intencionalidad y de las mediaciones necesarias a la consecución de la investigación.

## La Metodología y el análisis

El *modelo de análisis* comprende método y recursos de la metodología. ¿Cómo voy a contestar los objetivos? ¿Cuál abordaje al problema? ¿Qué método de análisis voy a buscar para comprender el objeto de la investigación y sus relaciones? “La palabra método<sup>15</sup> viene del Latin *methodus*, ‘modo de ir o de enseñar’; ya del Griego *methodos*, ‘investigación científica, modo de preguntar’”, originalmente de ‘persecución, ato de ir atrás’, de ‘*metá* atrás’, más *hodos*, ‘camino’”. Según Meksenas (2007),

[...] es importante no confundir METODOLOGÍA CON MÉTODO. Cuando se habla EN MÉTODO nos referimos al conjunto de procedimientos que nos enseñan a pensar o a interpretar la realidad social de determinado modo y no de otro. Por ejemplo, el *marxismo* es un método porque los conceptos por que forman el marxismo nos llevan a pensar y a interpretar el mundo a través de la noción de *lucha de clases*. Lo mismo se puede decir del *positivismo*, que implica comprender la realidad de forma diversa del marxismo, por la noción de la cual la *ciencia y la práctica científica ‘neutra’* son los “motores” de la historia<sup>16</sup>. De este modo, método refiere a más un estilo de pensamiento den el campo de las ciencias [...]. Este tema (el método de investigación) no es objeto de este artículo, pudiendo ser abordado en otra oportunidad. En este escrito, denominamos por metodología algo que es más

<sup>15</sup> Fonte: *WebSite*: Origem da Palavra. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/lista-palavras/>. Acesso em: 7 abr. 2018.

<sup>16</sup> Nessa dimensão, pode-se ampliar esse debate para outras perspectivas: os estudos decoloniais, a fenomenologia, o estruturalismo, etc.

restrito que un método. Si el método nos ayuda a pensar el mundo, la metodología es el conjunto de estrategias para recolectar informaciones acerca de la realidad examinada por el investigador y en el contexto de la realización de una investigación empírica.<sup>17</sup>

Para Laffin (2010), en el conjunto de las discusiones sobre el proceso de investigación, es importante diferenciar un entendimiento de *método* y de *metodología*. Según Ferreira (2008), método es un “procedimiento organizado que conduce a un cierto resultado”. Es disciplina y su aplicación”. En las dimensiones de la investigación, el método puede ser comprendido como la forma de elaborar el pensamiento, la manera de comprender la realidad, el modo de pensar y de explicar el objeto de investigación. Ya la metodología se puede comprender como un conjunto de procedimientos y de recursos, de estrategias utilizadas para reunir datos e informaciones sobre el objeto a ser conocido y a ser estudiado. La metodología posibilita conocer diferentes áreas del saber, primorear los conocimientos específicos, profundizar las relaciones de este conocimiento con las teorías del conocimiento, señalando que en el conjunto son decisiones que implican opciones de trabajo.

De esta forma, el método es la perspectiva, es una comprensión de mundo que orienta la construcción del pensamiento. Ya la metodología es un conjunto de procedimientos para operacionalizar este entendimiento de mundo y de las formas de pensar, en una articulación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre supuestos teóricos y metodológicos. Sin embargo, se ratifica que las metodologías de investigación no suponen autonomía en el proceso de investigar, ni se deben comprender como un tecnicismo que independe de la dinámica propia de las relaciones con la investigación y de los sujetos involucrados en ella. En este entendimiento, las metodologías de investigación, decurrentes de un método, admiten que “la técnica tiene su lugar como condición necesaria e indispensable, pero no suficiente, puesto que favorece y condiciona el propio proceso pedagógico en su realización concreta”, (ARAÚJO, 2007, p. 23), y en este aspecto la racionalidad del proceso se reviste además de la dimensión teórica también en la dimensión de la práctica.

<sup>17</sup> [...] é importante não confundir METODOLOGIA COM MÉTODO. Quando falamos EM MÉTODO nos referimos 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 história. 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 contribuir con las cuestiones que se refieren al método de conocimiento en el campo de investigación, Taffarel (2005) y Minayo (2004, p. 93-94) destacan que los conceptos importantes dentro de una teoría son las *categorías*. Se enfatiza que los conceptos son formulaciones, con base en términos o palabras, que sintetizan la comprensión del ser humano sobre los fenómenos que actúan en el mundo tangible o intangible y que se vuelve objeto de investigación.

Se diferencian las categorías en analíticas y empíricas, a saber:

[...] las categorías analítico-filosóficas son las que retienen las relaciones sociales fundamentales y pueden ser consideradas balizas para el conocimiento del objeto en sus aspectos generales. Las categorías empíricas son aquellas construidas con finalidad operacional, teniendo en mente el trabajo de campo (la fase empírica) o a partir del trabajo de campo. Ellas tienen la propiedad de conseguir aprehender las determinaciones y las especificidades que se expresan en la realidad (TAFFAREL, 2005).<sup>18</sup>

También José Paulo Netto (2011), al situar principios de Marx con relación método y a las categorías, las comprende como “[...] expresiones teóricas, abstracciones de las relaciones sociales de producción” (MARX, 2009, p. 126)<sup>19</sup> y se puede inferir que tales relaciones pueden ser situadas dependiendo del objeto de investigación, ya sea la enseñanza, las políticas, los sujetos, etc.

También la contribución de Sampaio, investigadora en el área de currículo, infiere que no se trata de definir categorías analíticas ‘a priori’ “[...] para organizar datos en comportamientos estanques, pero de principios articulados que se relacionan más fuertemente a algunos indicadores, aunque se aplique a todos los indicadores señalados separadamente” (SAMPAIO, 1998, p. 241-242).

Se puede ejemplificar la organización de las categorías del siguiente modo, a partir de las investigaciones de los autores, una en el campo de la Educación y otra de la Educación Contable:

**Cuadro 1** - Método y categorías de la Tesis - La constitución de la enseñanza entre los profesores de la escolarización de jóvenes y adultos. (LAFFIN, 2006)

<b>Método Histórico-Dialéctico</b>
------------------------------------

<sup>18</sup> [...] 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).

<sup>19</sup> MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Categorías filosóficas	Categorías teórico-empíricas	Subcategorías Empíricas
<b>TOTALIDAD MEDIACIONES PARTICULARIDADES</b>	Formación de profesores	Formación inicial y continua - procesos intrínsecamente articulados Formación continua para trabajar en la EJA Elección de la profesión docente - posibilidades sociales e institucionales
	Trabajo colaborativo en la docencia	Procesos de colaboración, formación y producciones docentes: el proyecto político-pedagógico de la EJA en São José
	Procesos de enseñanza y aprendizaje: particularidades de la Educación de Jóvenes y Adultos	Recorridos y tiempos de los jóvenes y adultos: la noción de una escolaridad "no perdida". La construcción social de la relación con el conocimiento: nuevas posibilidades de acción Diferentes mediaciones en la relación de los sujetos con el conocimiento Reciprocidad y bienvenida: acciones intencionales Condiciones de trabajo objetivas con la enseñanza Compromiso con la función social de EJA

Fuente: Datos de la investigación, 2019.

**Cuadro 2 - Método y categorías de Tesis - De contador a profesor: la trayectoria docente en la enseñanza superior de la contabilidad. (LAFFIN, 2004)**

<b>Método Histórico- Dialéctico</b>		
Categorías filosóficas	Categorías teórico-empíricas	SUBCATEGORÍAS Empíricas
<b>EDUCACIÓN Y TRABAJO</b>	Trabajo y desarrollo humano	El ser contador y ser profesor
	Docência no Ensino Superior. Docencia en la Enseñanza Superior.	El trabajo del profesor de contabilidad.
	Organización del Trabajo pedagógico.	Elementos del proceso: Sujetos: profesores y estudiantes Enseñanza-aprendizaje Metodologías Teoría y práctica de las relaciones Currículo Evaluación

Fuente: Datos de la investigación, 2019.

Para la comprensión dialéctica de la docencia en la Enseñanza de Jóvenes y Adultos y der ser profesor de contabilidad, se buscó evidenciar y comprender las categorías teóricos-metodológicas que se evidenciaron en el trabajo docente en el ámbito de relaciones contradictorias, en sus instancias político-ideológicas. Para Cury (1992, p. 21),

[...] las categorías son conceptos básicos que pretenden reflejar los aspectos generales y esenciales del real, sus conexiones y relaciones. Ellas surgen del análisis de la multiplicidad de los fenómenos y pretenden un alto nivel de generalidad. [...] las categorías deben corresponder a las condiciones concretas de cada tiempo y lugar. Ellas no son algo definido de una vez por todas y no poseen un fin en sí mismas. Ellas ganan sentido como instrumento de comprensión de una realidad social concreta, comprensión

esta que, a su vez, solo gana sentido cuando asumida por los grupos y agentes que participan de una práctica educativa.<sup>20</sup>

Desde esta perspectiva, las categorías no representan un análisis de cualquier realidad, sino que se refieren al movimiento de la realidad y el pensamiento, por lo que pertenecen al campo del conocimiento en el análisis de los fenómenos. Y, “... si la realidad del movimiento es dialéctica y dinámica, la representación de este movimiento debe ser dinámica, para no petrificar, en el campo de la representación, lo que es dinámico en lo real”. (CURY, 1992, p. 22)

En el movimiento de análisis dialéctico de lo real y la incorporación de principios filosóficos, se construyen las categorías de una determinada investigación.

Por esta vía, se puede realizar el análisis resultante de los instrumentos de recolección. La siguiente pregunta, por lo tanto, es: *¿cuáles son estos instrumentos para tal emprendimiento?*

Los *procedimientos de recopilación de información* están directamente vinculados a los objetivos de la investigación. Así, para esta colección se deben presentar los recursos metodológicos adecuados al objeto y a la problematización, que a priori se definieron y se utilizarán para la búsqueda de la información necesaria: observación, entrevista, grupo de discusión, grupo de enfoque, experimentación, cuestionario, formulario, análisis de documentos. Es interesante presentar un esquema estructurado tanto del instrumento de investigación que se utilizará como del banco de información que se construirá o empleará.

En la continuidad del proceso de investigación, la mirada se dirige a cómo se hará la recolección de datos e información. *¿Qué instrumentos se utilizarán para obtener esa información y cómo se organizará y clasificará? ¿Cuál es la mejor manera de entender esta categorización?*

También es esencial discutir sobre la forma por la que se analizará la información: análisis coyuntural, análisis de contexto, análisis de contenido, análisis del discurso, análisis hermenéutico, análisis estadístico, etc. Y finalmente, al final del capítulo introductorio, presente brevemente cómo piensa organizar el trabajo en los otros capítulos.

---

<sup>20</sup> [...] 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.

## La relación de la problematización de la investigación y los fundamentos teóricos.

En esta parte del texto, su objeto está identificado, delimitado. Él y todas las características que lo componen. Hay una denudación del objeto que se constituye en la forma en que se percibe en su concepción ontológica y epistemológica. Esta parte del texto constituye los fundamentos y la consistencia del objeto a investigar. Es el punto de partida del diálogo con los conceptos y, en ese diálogo, la forma en que entiende y relaciona el objeto de investigación, mostrando el dominio que tiene sobre el objeto y la forma en que pretende situar sus discusiones en relación con el cuadro general de las producciones ya existentes.

La disposición de la construcción dialógica del texto con sus síntesis puede seguir cualquier orden según el interés del autor: cronológico, por importancia, por agrupaciones específicas, por métodos, por lenguaje, por énfasis, por tipo de preocupación o por contextos, entre otros.

Sin embargo, la interrelación de los conceptos depende de varios factores que compiten y contribuyen a la articulación de los conceptos. El tiempo dedicado a la investigación, las condiciones de su realización, el acceso a las bases de datos y a la información, la delimitación objetiva del problema, la organización y los objetivos del programa de capacitación, entre otros aspectos. Sin embargo, en esta parte del texto, los fundamentos teóricos preliminares deben presentarse iniciando un esquema de análisis de las categorías filosóficas de la investigación. Es en este contexto que se destacan los determinantes del objeto (principios o elementos que “rodean” a este objeto) de su investigación. En estos determinantes se encuentran las indicaciones de las referencias teóricas necesarias para la fundamentación y el análisis del objeto de estudio.

En este punto se presenta una *descripción de la relación entre el problema de investigación y el marco teórico y las preguntas o hipótesis* esbozadas y susceptibles de ser investigadas. Netto (2011, p.20), en el proceso de apropiación de la teoría, enseña desde Marx que

[...]...es necesario aclarar el significado que la teoría tiene para Marx. Para él, la teoría no se reduce al examen sistemático de las formas dadas de un objeto, con el investigador describiéndolo en detalle y construyendo modelos explicativos para dar cuenta -basados en hipótesis que señalan relaciones de causa/efecto- de su movimiento visible, como ocurre en los procedimientos de la tradición empírica y/o positivista. Tampoco se trata de la construcción de enunciados discursivos sobre los cuales la dicha comunidad científica puede o no establecer consensos intersubjetivos, juegos de lenguaje real o ejercicios retóricos y batallas, como algunos posmodernistas quieren

(LYOTARD, 2008<sup>21</sup>; SANTOS, 2000<sup>22</sup>, cap. 1). Para Marx, la teoría es una modalidad peculiar de conocimiento, entre otras (como, por ejemplo, el arte, el conocimiento práctico de la vida cotidiana, el conocimiento mágico-religioso – cf. MARX, 1982<sup>23</sup>, p. 15). Pero la teoría se diferencia de todas estas modalidades y tiene especificidades: el conocimiento teórico *es el conocimiento del objeto – de su estructura y dinámica – tal como él es en sí mismo*, en su existencia real y efectiva, independientemente de los deseos, de las aspiraciones y de las representaciones del investigador. *La teoría es, para Marx, la reproducción ideal del movimiento real del objeto por lo sujeto que investiga*: por la teoría, el sujeto reproduce en su pensamiento la estructura y la dinámica del objeto que investiga.<sup>24</sup>

Neto (2011, p. 21) sigue su reflexión situando que esta reproducción, en el sentido de que esta constituye el conocimiento teórico, podrá ser más coherente cuanto más fiel el investigador sea a su objeto de estudio. El autor debate, también, sobre lo que entiende por una noción del ideal:

Al mencionar la relación de su método con el de Hegel, de quien recogió críticamente la concepción dialéctica, Marx apuntó: Mi método dialéctico, por su fundamento, difiere del método hegeliano, siendo totalmente opuesto a él. Para Hegel, el proceso del pensamiento [...] es el creador de lo real, y lo real es sólo su manifestación externa. Para mí, por el contrario, *el ideal no es más que la materia transpuesta a la cabeza del ser humano e interpretada por él* (MARX, 1968, p. 16; cursiva no original). Por lo tanto, la teoría es el movimiento real del objeto transpuesto al cerebro del investigador - *es lo real reproducido e interpretado en el plano ideal* (del pensamiento).<sup>25</sup>

<sup>21</sup> LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

<sup>22</sup> SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, v. 1, 2000.

<sup>23</sup> MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas.)

<sup>24</sup> [...] 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. Para Marx, a 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, 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.

<sup>25</sup> Ao mencionar a relação de seu método com o de Hegel, de quem recolheu criticamente a concepção dialéctica, Marx anotou: Meu método dialéctico, 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, 1968, 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).

La investigación como resultado de emprendimiento humano implica un posicionamiento; por lo tanto, no neutro frente a lo real cuestionado que, a su vez, se basa en el método; lo que demanda una orientación o una concepción del conocimiento universalmente producido que se constituye la teoría de la ciencia.

### La planificación de la investigación

A continuación, se presenta una *perspectiva de la planificación de la investigación* que tiene, para nosotros autores, la finalidad de síntesis de la estructura por definirse por el estudiante investigador. El objetivo del llamamiento de este cuadro/síntesis es definir la relación de la estructura de la investigación, así como mostrar la coherencia interna de los principios que organizan la propuesta.

**Cuadro 3** - Cuadro de la planificación de la investigación

Planificación de la investigación			
<b>Tema</b>		Objeto de Estudio (fenómeno)	
<b>Problema</b>		Contexto de problematizaciones, suas apuestas/tesis	
<b>Objetivos</b>		Generais y específicos	
<b>Justificativas</b>		Síntesis del estado del conocimiento o del arte del tema y la relevancia social del estudio.	
<b>Organización preliminar de los capítulos</b>			
<b>Métodos de Análisis</b>		Fundamentación teórico-metodológica	
<b>Categorías</b>		Filosóficas e empíricas – determinantes del objeto de su investigación (principios o elementos que ‘cercan’ el objeto).	
<b>Procedimientos Metodológicos</b>			
<b>Contexto de la Investigación</b>	<b>Recorte Temporal</b>	Fuete de datos e informaciones	Instrumento de recolecta de datos e informaciones
<b>Consideraciones</b>		Tratamiento y análisis de datos e informaciones	
Algunos resultados ya producidos y consideraciones preliminares			

Fuente: Elaborado por los autores, 2019.

Por lo tanto, a partir de la definición y de la articulación de los componentes constitutivos del movimiento de investigación se puede construir una estructura de planificación, la cual de forma sintética favorece la comprensión del todo, las demandas de estudios y acciones para la realización de las diferentes etapas de la investigación.

Este cuadro podrá ser utilizado para la comprensión del investigador, como un mapa conceptual, guardado el debido dominio de sus relaciones y sus diferenciaciones, en el sentido de comprender la cohesión de sus componentes en las diferentes etapas de la investigación. Podrá, también, contribuir para la visualización del recorrido conceptual y metodológico del propio estudio.

La comprensión de los diversos componentes del proyecto, al estar articulados e integrados, podrá favorecer la comprensión de las especificidades para lograr la síntesis del general. Al acercarse y apropiarse de la totalidad de los componentes estructurantes del proyecto de investigación, será posible delinear los exequibles itinerarios de la investigación.

## Conclusiones

Puesto en una rama, el famoso Gato de Chester, con su eterna sonrisa, parecía esperar.

- ¿Por dónde voy?
- ¡Depende del lugar donde quieras llegar!

A la derecha hay un sombrerero loco y a la izquierda la Liebre de Marzo, que pierde la cabeza cuando las hojas nuevas revientan y también cuando las hojas caen.

- ¡Pero que no tengo ganas de hacer visitas a locos!
- ¿Qué importancia tiene? Todos somos locos (CARROL, 1980, p. 13).<sup>26</sup>

Si no supiera donde se quiera llevar cualquier camino sirve, pero sabemos dónde deseamos llegar. Así, revestidos de itinerarios posibles se argumenta en favor de una ‘epistemología de la escucha’.

Este ensayo participa sobre el debate de los límites de la razón instrumental y se posiciona en favor de la contribución de la perspectiva crítica, destacando los desafíos para la producción del conocimiento a partir del comportamiento del sujeto con la constitución del objeto de investigación, en las consideraciones de las condiciones objetivas de su realización.

El trabajo de investigación tanto en la graduación, como en el posgrado, se inserta en un proceso educacional de formación humana, puesto que se constituye en su historicidad. Asume una característica sustantiva de situar el sujeto y su relación con el conocimiento crítico en una perspectiva intencional de ampliar y de producir nuevos conocimientos en que se exige; por lo tanto, una comprensión antropológica de sujeto, una ética del hacer y una concepción gnoseológica de construcción sistemática y permanente de este conocimiento.

Las consideraciones provisionales que emergen de este ensayo buscan contribuir en la formación del investigador desde su instrumentalización teórico-metodológica y se reafirma que el resultado de la investigación desvela un conjunto de informaciones empíricas, en el

---

<sup>26</sup> 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 quiseses 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)

diálogo con los términos conceptuales, teóricos – como referencias para la interpretación y para el análisis del objeto investigado.

A partir de los elementos teórico-metodológicos tratados en este ensayo, se reitera que la investigación puede trabajar con datos empíricos, teóricos o ambos, requiriendo siempre la interpretación de la información y los datos obtenidos.

Una cuestión que destaca es el cuidado en el análisis y la interpretación de los empíricos, que no necesita encajar en una teoría determinada, sino buscar un conjunto de referencias teóricas – más o menos coherentes entre sí – que expliquen o traten de responder a la problematización del objeto. Esto señala la relatividad de las teorías, porque si, por un lado, las teorías ya validadas a partir de sus propios objetos y las posibles generalizaciones sirven de apoyo a la interpretación, por otro lado, genera un movimiento de expansión de los planteamientos teóricos.

Sin embargo, la advertencia que hicimos es que no hay necesidad definitiva o a priori de tener una “teoría básica” para enmarcar la cuestión de la investigación, lo que existe son referencias teóricas que nos permiten abordar el objeto de la investigación y sus posibles implicaciones de análisis a partir de una referencia disponible. Esta cuestión ratifica la idea de que ninguna investigación parte de un vacío, de un vacío de interpretación y análisis, sino de la idea de que el objeto de investigación a interpretar y analizar también busca explorar las teorías existentes. Aquí radica una de las contribuciones de este ensayo, la de la necesidad de apropiación del estado del arte y/o conocimiento del objeto a investigar, por lo tanto, la apropiación de este conocimiento es un proceso de formación y calificación del investigador, destacando la importancia en el desarrollo de la investigación.

Construir un problema y un objeto de investigación, la delimitación, la selección de procedimientos y los instrumentos de recogida de información, el estudio teórico y el análisis de la información sobre el objeto son componentes interrelacionados, en un movimiento de ida y vuelta en la construcción del propio objeto, que requiere la epistemología de la escucha constante del propio movimiento de la construcción del proyecto y el desarrollo del estudio.

Los componentes del proyecto de investigación fueron pensados en una dimensión de enunciación discursiva y dialógica que superaba la perspectiva de la técnica. Desde esta perspectiva dialógica, este ensayo puede contribuir a la formación de la investigación, destacando las dimensiones epistemológicas de los componentes del proyecto, en el movimiento de constitución del objeto, la investigación misma y el proceso de escritura científica.

## REFERENCIAS

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, Papyrus, 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](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](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.

### **Cómo referenciar este artículo**

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; LAFFIN, Marcos. Itinerarios del proyecto de investigación y sus 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>

**Remitido el:** 06/03/2019

**Revisiones requeridas:** 15/07/2019

**Aprobado el:** 20/10/2019

**Publicado el:** 20/02/2020