

Concepções de pesquisa a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal

Denize da Silveira Foletto
Sílvia Maria de Aguiar Isaia
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal compreender a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo de pesquisa consolidado no CNPq, a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com apoio no referencial teórico da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012), e que utilizou como procedimento de interpretação a abordagem hermenêutica-reconstrutiva. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas coletivas com as dezessete integrantes do grupo. Como resultado, observou-se um significativo deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, no que tange à compreensão das integrantes sobre pesquisa. Assim, conclui-se que a reflexão realizada no espaço coletivo e as ações conjuntas, efetivadas pelas integrantes, proporcionaram mudanças na realidade do grupo e nas concepções delas sobre pesquisa.

Palavras-chave: Formação de pesquisadores. Concepções de pesquisa. Espaço grupal

106

Research conceptions from follow up the formative lived experience in the group space

Abstract

This article has as main objective to understand the research conception of the members of a research group consolidated in the CNPq, from follow up the formative lived experience in the group space. This is a qualitative research, supported by theoretical framework of Habermas's (2012) Theory of Communicative Action, which used the hermeneutic-reconstructive approach as an interpretation procedure. Collective interviews were held with the seventeen members of the group. As a result, it was observed a significant displacement of the cognitive-instrumental rationality to communicative rationality, in what concerns the understanding of them on what is research. Thus, it is concluded that the reflection carried out in the collective space and the joint actions effected by the members, provided changes in reality of the group and in their conceptions about research.

Keywords: Researchers formation. Research conceptions. Group space.



Concepciones de la investigación desde la experiencia formativa vivenciada en el espacio del grupo

Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal comprender la concepción de la investigación de las integrantes de un grupo de investigación consolidado en el CNPq, desde la experiencia formativa vivenciada en el espacio grupal. Se trata de una investigación cualitativa, con embasamiento en el referencial teórico de la Teoría de la Acción Comunicativa, de Habermas (2012), y que ha utilizado como procedimiento de interpretación el abordaje hermenéutico-reconstructivo. Para la colecta de los datos fueron realizadas entrevistas colectivas con las diecisiete integrantes del grupo. Como resultado, se observó un significativo desplazamiento de la racionalidad cognitivo-instrumental para la racionalidad comunicativa, en lo que se refiere a la comprensión de las integrantes de la investigación. Así pues, se concluye que la reflexión realizada en el espacio colectivo y las acciones conjuntas efectuadas por las integrantes, proporcionaron cambios en la realidad del grupo y en las concepciones de ellas sobre la investigación.

Palabras clave: Formación de investigadores. Concepciones de investigación. Espacio grupal.

107

Introdução ao problema da pesquisa

Neste artigo são expostos os resultados parciais de uma investigação que visou formar conhecimentos sobre um assunto pouco denunciado e discutido nos textos da literatura especializada do contexto universitário, que diz respeito aos problemas referentes à formação de pesquisadores em grupos de pesquisa, constituído por um espaço grupal.

Os estudos desenvolvidos acerca da Pedagogia Universitária têm demonstrado que, cada vez mais, o foco da carreira acadêmica tem se centrado na produção científica dos professores a partir do desenvolvimento da pesquisa. Contudo, o que se vê hoje, apesar da crescente demanda das pesquisas, é a pouca discussão sobre o que se tem investigado e o que se faz concretamente a esse respeito. Ou seja, investigam-se e identificam-se os problemas, mas não são discutidos, tampouco sugeridos e/ou colocados em ação a correção e o tratamento dos mesmos. A ausência de diálogo no coletivo faz com que cada pesquisador fique preso a sua teoria, a sua pesquisa,

ao seu mundo particular. Isso é um grande problema, pois a falta de diálogo não oportuniza a troca, a crítica e, conseqüentemente, a reconstrução de um determinado problema.

Com esse pensamento, iniciou-se um questionamento sobre a formação do pesquisador, em que é possível perceber esse processo formativo atravessado por compreensões político-pedagógicas, que estão mais dependentes das condições teóricas e práticas, necessárias à constituição de conhecimentos e saberes docentes, do que de um processo de tomada de decisão. De acordo com Lüdke (2001), existe uma polissemia de concepções sobre o que é pesquisa, dizendo que muitas práticas ditas como pesquisa não passam de relato de experiência ou projetos, tendo como objetivo produzir material didático e/ou metodológico. Segundo a autora, a universidade exerce um papel fundamental para que a prática da pesquisa encontre possibilidades mais promissoras.

Foi, então, no interior de um grupo de pesquisa de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, que se propôs realizar a análise dos dados no contexto grupal, que emergiu a ideia de pesquisar sobre a formação de pesquisadores neste contexto. Para isso, este grupo de pesquisadoras¹, esteve engajado em pensar, aprender e interpretar as narrativas de professores universitários.

Nesse sentido, neste artigo, a discussão acontece em torno de um aspecto bastante particular da formação de pesquisadores, ou seja, a concepção de pesquisa. Para tanto, foi proposto às integrantes por meio de entrevista coletiva com os subgrupos², que narrassem a sua concepção de pesquisa. A intenção, ao realizar esta entrevista coletiva, foi, através de uma interpretação hermenêutica, compreender a concepção de pesquisa das integrantes atravessada pela experiência formativa vivenciada no espaço grupal.

Portanto, este artigo se constitui com base na reflexão sobre a necessidade de se apontar caminhos mais promissores para a formação de um sujeito pesquisador que reavalie conjuntamente o campo da pesquisa em educação, em benefício de todos. Ou seja, a formação de um pesquisador multiplicador e independente que se proponha ao incentivo à mudança da realidade, e não, apenas, a sua mera interpretação.



O percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que é pensada e gestada com base na participação dos sujeitos, ou seja, “[...] são qualitativas porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 3).

Tendo, como pano de fundo, a *Teoria da Ação Comunicativa*, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), compreendeu-se a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo, a partir da experiência formativa, vivenciada no espaço grupal.

Na abordagem hermenêutico-reconstrutiva, analisaram-se os discursos dos sujeitos da pesquisa, tendo como paradigma dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade, presentes nos aportes teóricos de Habermas (2012).

A pesquisa ocorreu em uma Universidade Federal, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos foram as dezessete integrantes do grupo de pesquisa. Contou com a participação da líder do grupo, de estudantes e ex-estudantes do mestrado e doutorado, estudantes da iniciação científica e participantes externos que se engajaram para realizar uma análise narrativa grupal.

Como coleta de informações efetivaram-se entrevistas semiestruturadas com os subgrupos formados dentro do grupo maior, cujo objetivo foi registrar e compreender o entendimento de cada uma sobre pesquisa.

As entrevistas com os subgrupos iniciaram no segundo semestre do ano de 2015 e finalizadas no segundo semestre de 2016. Foram gravadas e realizadas, coletivamente, de acordo com a disponibilidade de horário das entrevistadas. As questões propostas às integrantes foram perguntas sem uma sequência preestabelecida e serviram como guia para a entrevistadora.

O primeiro subgrupo entrevistado era composto por sete integrantes; o segundo subgrupo, por quatro; e o terceiro por seis membros. Visando preservar a identidade das integrantes do grupo de pesquisa, elas são identificadas, no corpo deste trabalho, como IGP2, IGP3, IGP4, IGP6, IGP7, IGP8, IGP10, IGP11, IGP12, IGP15 e IGP17.

Após a transcrição das entrevistas, foram escolhidos recortes para análise os quais foram selecionados conforme os objetivos da proposta e que

forneceram marcas de racionalidade. Pode-se entender racionalidade como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Racionalidade revela um determinado modelo de comportamento humano e é entendida como uma manifestação inata da capacidade humana. Desse modo, as marcas de racionalidade encontradas nas falas das integrantes possibilitaram a compreensão das duas mais importantes formas de racionalidade filosófica: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade ou da linguagem, aproveitada sob a forma de comunicação.

Nesse contexto, vale lembrar que o paradigma da subjetividade é o paradigma da dominação. É o que opera sozinho, procurando afastar as pessoas e torná-las meio para um fim predeterminado tecnicamente. Por isso, ele se sustenta na racionalidade técnica, visto que oculta com o véu da neutralidade os objetivos da dominação. Nesse sentido, a subjetividade está dependente da inserção de sujeitos num mundo compartilhado, onde existem saberes e normas que são acordadas e regulam, fixam nossas ações.

Em contraposição ao paradigma da subjetividade, no paradigma da racionalidade comunicativa, tem-se outro modo de compreender e fazer acontecer a educação. Nesse paradigma, a educação é elaborada e conduzida de forma muito mais abrangente, natural, autêntica, compromissada com a emancipação e a organização solidária das pessoas. Portanto, a racionalidade comunicativa se apresenta como uma nova moldura paradigmática, fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo é possibilitar o entendimento, bem como construir o consenso³, respeitando e promovendo as principais características do ser humano, ou seja, as diferenças individuais. A racionalidade comunicativa pressupõe “[...] a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012, p. 674 e 675). A intersubjetividade tem a ver com a interação entre diferentes sujeitos que constitui o sentido cultural da experiência humana. Pode-se acrescentar que ela foi incorporada pela TAC de Habermas e é entendida, nesse caso, como uma condição inerente à situação humana (no mundo da vida) e, a linguagem, é o *médium* indispensável de sua interação.

Logo, para Habermas (1989) o importante, na interpretação hermenêutica, para que se possa assegurar a validade de seus proferimentos, é que o intérprete possa recorrer a padrões de racionalidade. Ou seja, Habermas



afirma que todo esforço de compreensão se sustenta em uma racionalidade. Dessa forma, a compreensão do que foi interpretado, depende do quanto os intérpretes estão dispostos a participar em determinada situação de comunicação. O autor considera que não é possível compreender sem que essa disposição esteja apoiada em alguma pretensão de interpretação racional das razões evocadas por alguém, de modo a justificar, nos momentos de interação, suas escolhas, argumentos e estratégias.

Stein (1996, p. 107), em seus escritos sobre hermenêutica, também sugere que “[...] temos que definir o paradigma no qual os textos que vamos enfrentar e ler se situam. Em que paradigmas se movem, onde nós nos movemos”. Portanto, não basta apenas caracterizar as racionalidades onde as narrativas se situam, mas também é preciso um aspecto fundamental explicitar a partir de qual racionalidade ou paradigma se está pronunciando nossos juízos; a partir de qual lugar ou horizonte está-se realizando esta leitura hermenêutica. Os paradigmas, portanto, têm “[...] um modelo teórico determinado, têm um conceito determinado de racionalidade, de verdade, de método” (STEIN, 1996, p. 107) e é no interior desses paradigmas que os conceitos encontram ressonância.

Identificar, interpretar e compreender uma realidade a partir do horizonte da hermenêutica-reconstrutiva significa apresentar compreensões que permitam repensar as diversificadas contribuições dadas, sempre com base em uma interpretação mais ampla.

Conforme já se pontuou, escolher a hermenêutica-reconstrutiva como caminho metodológico significa, além de realizar um constante ir e vir, no fluxo subjetivo-objetivo e objetivo-subjetivo entre o esclarecimento de ideias próprias e a discussão com o pensamento do outro, fazer a conexão entre compreensão e validade, visto que uma pretensão de validade contém a afirmação de que algo é digno de ser reconhecido. Além disso, é necessário enfatizar que o exercício hermenêutico pautado no diálogo, não se resume à opção metodológica, porém mais do que isso: “como polo de entendimento possível” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 423). Em outras palavras, adotando o exercício hermenêutico do diálogo, se está levando em consideração as diferentes vozes que precisam ser ouvidas.

Portanto, este texto apresenta, na sua continuidade, uma discussão sobre como o trabalho do filósofo alemão Jürgen Habermas pode contribuir com os estudos sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal.

A Teoria da Ação Comunicativa

Ao compreender que constituir um grupo de pesquisadores é fazer “comunicação pedagógica”, se está sugerindo que essa área tem uma “racionalidade comunicativa”. O que leva a concluir isso é o fato de a comunicação despontar como elemento principal em todos os momentos do processo de organização e desenvolvimento de um grupo. Nesse sentido, a comunicação não apenas perpassa todos os momentos do processo, mas também é o elemento que o possibilita existir. Em face dessa argumentação, optou-se pelo referencial teórico da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), para fundamentar as análises das narrativas das integrantes do grupo de pesquisa. Esse autor, embora não tenha se dedicado a pensar o universo da educação⁴, estruturou reflexões que possibilitam entender melhor qualquer situação vivencial, baseada em relações comunicativas.

112

A virada linguística, conforme Habermas, é a transição da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Em outras palavras, é a transição do paradigma subjetivo para o intersubjetivo. Segundo o autor, “[...] a guinada lingüística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p. 53). Com base nessa transição, a linguagem passa a ter importância no contexto atual da filosofia, pois a “virada linguística” propiciou o reconhecimento da razão que opera na prática comunicativa cotidiana. Essa prática comunicativa cotidiana é o meio pelo qual se forma e se reproduz tudo o que diz respeito à cultura, à vida social e à formação da personalidade dos indivíduos.

Guinada Lingüística é muito mais o resultado da obra construtiva do entendimento, a qual se efetua através das formas de uma intersubjetividade rompida. O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no



momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 1990, p. 57-58).

Nesse processo, entende-se a linguagem como a maneira mais natural e verdadeira para todos os entendimentos mútuos. O conceito de entendimento remete a um “[...] comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis” (HABERMAS, 2012, p. 147). Assim, a linguagem propicia os entendimentos, o consenso, os acordos que um grupo de sujeitos que dialogam entre si requer.

A mudança da subjetividade – princípio fundamental da filosofia da consciência – para a intersubjetividade permite estabelecer a diferença entre uma relação dialógica (sujeito-sujeito), e uma relação instrumental (sujeito-objeto), expandindo o caráter interativo da educação. Corroborando as palavras de Hermann (2004), pode-se dizer que o conceito de ação comunicativa ajuda a esclarecer o problema das relações entre subjetividade e intersubjetividade na ação pedagógica, diante do fracasso das tentativas de entender a educação como essencialmente interativa e não mais embasada na relação meio-fim. Segundo Habermas (2012), ações orientadas a um fim são aquelas destinadas a solucionar problemas. Portanto, é fundamental se buscar uma relação intersubjetiva no processo educativo, de modo que não se priorize a relação meio-fim. Habermas indica que a intersubjetividade é possível, pois a entende como “linguagem” e “mundo da vida”, como práxis comunicativa. Para o autor, “[...] o Mundo da Vida é, a princípio, um mundo intersubjetivo, ou seja, a estrutura básica da realidade comum a todos. O mundo da vida é toda a realidade contextual” (HABERMAS, 1994, p. 494-495).

Em conformidade com Hermann,

Uma das implicações para a educação a partir da idéia de práxis comunicativa é conceituar ação como um sentido fundamental de interação. A ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado. A educação implica a equiparação de professor e aluno, uma vez que a interação traz o reconhecimento recíproco dos participantes da interação e um mundo vivido em comum (HERMANN, 2004, p. 101).

Assim, entende-se que a ação é essencial para a interação e somente acontece porque nos encontramos com outros num mundo compartilhado.

Nesse sentido, a educação exige a paridade entre os indivíduos, visto que a interação assegura o reconhecimento mútuo dos atores. Segundo Habermas,

Tampouco a interação é intercâmbio de sentidos e significados do sujeito, nem reciprocidade, mas um encontro com outro num mundo comum. A intersubjetividade constitui a subjetividade e tem parte na sua estruturação, uma vez que uma pessoa não pode afirmar sua identidade por si. A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão antes da comunicação (HABERMAS, 1991, p. 107).

Tem-se assim, nesse enfoque teórico, o entendimento de educação como interação e, por consequência, o reconhecimento da igualdade dos participantes da interação. O caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. O comportamento humano não diz respeito, exclusivamente, à ação instrumental e à racionalidade técnico-científica, mas, ao âmbito da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo.

Com base nessas argumentações, trabalhar com o conceito de intersubjetividade associado com o contexto da formação de pesquisadores no contexto grupal implica trabalhar com a competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa. Competência aqui se refere às aprendizagens que promovem a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito isolado, soberano, absoluto, mas de construir uma autonomia que lhe proporcione melhores condições para participar de processos discursivos. Ao se assumir como essencial a instância do outro, do cultural, do linguístico, se está assinalando a importância da esfera da intersubjetividade humana, entendida como o campo relacional entre sujeitos que compartilham de encontros, confrontos, negociações de diferentes universos de significações. Os sujeitos da comunicação que chegam a um entendimento entre si não estabelecem somente uma relação com o mundo objetivo, mas também a algo no mundo social ou no mundo subjetivo.

Desse modo, Habermas, ao distinguir os tipos de ação social em agir estratégico e agir comunicativo, não está desconsiderando nenhum nem outro. Pelo contrário, ressalta que um agir complementa, está ligado ao outro.



O que o autor traz é a discussão desses tipos de agir. Ou seja, ao priorizar a dimensão intersubjetiva do conhecimento, o autor explica que se valoriza não mais o produto a ser alcançado, mas a proporção dos procedimentos. De acordo com Habermas (2012), os conhecimentos são efeitos de um processo de entendimento entre indivíduos sobre algo, visto que entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas ações do dia a dia.

Nesse sentido, cabe destacar a condição pré-teórica do mundo da vida. O conjunto de seus saberes, proveniente do mundo da vida partilhado por falantes, antecede à reflexão crítica, cabendo ao agir comunicativo gerar a intersubjetividade, em meio a processos argumentativos abertos e livres de coação. Por essa razão, mesmo que todo dissenso represente um desafio peculiar, o mundo da vida situa-se como pano de fundo para o agir comunicativo, pois “[...] todo processo de entendimento acontece ante o pano de fundo de um pré-entendimento exercitado culturalmente” (HABERMAS, 2012, p. 193).

Ainda segundo o autor:

No agir comunicativo, até mesmo o ponto de partida da interação torna-se dependente de que os envolvidos tenham sido capazes entre si de entrar em acordo sobre um julgamento *intersubjetivamente válido* de suas referências ao mundo. Segundo esse modelo de ação, uma interação só pode lograr êxito à medida que os envolvidos cheguem a um consenso uns com os outros; e esse consenso, por sua vez, depende de posicionamentos do tipo sim/não em face de pretensões potencialmente baseadas em razões (HABERMAS, 2012, p. 203).

Dessa forma, no agir comunicativo a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo gera-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da pragmática universal – situa-se como *médium* regulador do entendimento mútuo e se consolida como forma de ação social, além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos, livres de coação.

Sendo assim, pode-se entender linguagem, no contexto do paradigma do agir comunicativo, como um “meio” que transmite valores culturais e sustenta

um consenso que se reproduz com qualquer ato a mais de entendimento. A linguagem pode ser entendida como um *médium* de integração social e de entendimento-intersubjetivo no qual os atores podem compartilhar seus interesses do mundo da vida. A linguagem proporciona o entendimento, aproxima os indivíduos dentro da sociedade, coordena as ações, ajuda na formação da personalidade e amplia a cultura, pois a linguagem e a cultura são os elementos constitutivos do mundo da vida. Supõe-se o mundo da vida como “[...] a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108). No mundo da vida, as pessoas vivem, pensam, se relacionam, agem de modo interativo, social e solidário numa conotação intersubjetiva. Além disso, no mundo da vida as pessoas compartilham suas vivências num processo natural.

Portanto, dentro do contexto do agir comunicativo, e sintetizando de forma geral as ideias do autor, pode-se dizer que a linguagem é processo, é meio essencial e necessário que os seres humanos utilizam para evoluir na cultura, na sociedade e na comunicação. Com a linguagem, é possível estabelecer discursos, reflexões, argumentações, compreensões, consensos, interações, iniciativas e ações. Do contrário, tornar-se-iam impossíveis os acordos, os entendimentos, a resolução e a reconstrução de problemas.

Nessa perspectiva, na sequência, dar-se-á continuidade às discussões compreendendo a concepção de pesquisa das integrantes do grupo.

Concepções de pesquisa: compreensões do processo

Neste trabalho, as integrantes do grupo de pesquisa foram solicitadas a comentar a concepção delas sobre pesquisa. Com base na análise realizada nas falas das integrantes, pôde-se levantar concepções que foram relatadas na maioria das entrevistas.

Talvez o mais revelador a partir deste estudo foi encontrar as diferenças entre as integrantes em suas narrações sobre o que pensavam que constitui uma investigação. Não surpreendentemente, as integrantes na sua maioria usaram palavras-chave que indicaram seu próprio caminho de pesquisa e a experiência como base para os seus exemplos. Veja-se:



Acho que uma investigação necessita estar fundada em alguns valores significativos, como pessoais do pesquisador, em que esse necessita ser neutro, gerativo, criativo e reflexivo (IGP2, 2015).
[...]

Na minha concepção, uma boa investigação é a que nasce de um problema vivenciado pelo pesquisador que delinea um caminho minuciosamente pensado de acordo com a realidade/cenário a ser investigado (IGP3, 2016).

Relacionando as falas, é interessante notar que as integrantes narraram o processo de pesquisa como criterioso, particularmente, por um lado, com a ideia de fazer ligações e integrar o conhecimento existente ao novo. Por outro lado, houve uma ênfase considerável na pesquisa como um processo sistemático. Por exemplo, a pesquisa “[...] é o processo sistematizado que investiga para comprovar ou refutar hipóteses geradas a partir da empiria [...]” (IGP6, 2015), e “[...] o que é significativo, mas de uma forma sistemática” (IGP11, 2016). Verifica-se nessas falas, mesmo concordando-se que uma pesquisa deve ser sistemática, com objetivos definidos, uma racionalidade instrumental, pois as integrantes afirmam que, no contexto da pesquisa, para ser significativo, necessita ser organizado e partir da empiria. Ou seja, entende-se que as integrantes aliam a importância da pesquisa, no que tange à construção do conhecimento, à prática de organização do estudo. Observa-se que a ideia de pesquisa não constitui, tampouco revela, necessariamente, um paradigma pertinente de conhecimento. Portanto, como procedimento de aprendizagem, a pesquisa pode estar a serviço de mais de um paradigma, isto é, pode valer tanto para o paradigma da filosofia do sujeito, como para o da razão comunicativa.

Além disso, na continuação do diálogo com as integrantes sobre qual o entendimento de uma investigação, percebeu-se inicialmente, uma tendência em valorizar o trabalho individual do pesquisador. Veja-se

Eu gostei de fazer a análise no grupo, achei interessante e um trabalho extremamente desafiador, mas às vezes eu pensava que, se eu estivesse sozinha, ela (a pesquisa) renderia mais; eu faria diferente muita coisa, com certeza (IGP15, 2016).

Aqui, nessa fala, observa-se certo descrédito pela análise coletiva das narrativas. Nessa fala, a ação do pesquisador se mostra orientada por uma

visão identificada com a filosofia da consciência ou do sujeito – que num primeiro momento aposta na tarefa individual com a certeza de um resultado com êxito. Isso vem ao encontro das ideias de Habermas (2012, p. 495), pois, para o filósofo, o êxito é definido como “[...] ocorrência de um estado desejado no mundo estado que se pode efetivar de maneira causal, por feito ou omissão direcionados a um fim”. Com base nesse pensamento, existem duas questões pertinentes que abrangem essa racionalidade: 1ª) a questão da formação do pesquisador; e 2ª) a questão da autonomia para o exercício da escrita.

Certamente à primeira questão, acredita-se que essa tendência em agir/pesquisar individualmente está impregnada na prática cotidiana do professor/pesquisador desde o curso de graduação, que, possivelmente, está fundamentada numa racionalidade instrumental. De acordo com estudos sobre professores formadores de professores (SCREMIN, 2014) fica evidente que a própria noção de metodologia de ensino ainda está sendo operacionalizada com base em um paradigma tradicional de educação, ou seja, calcada numa racionalidade instrumental a qual não sintoniza com as necessidades formativas dos contextos emergentes. Dessa forma, a lógica instrumental que preza pela produção está fundamentando a maneira como a maioria dos professores exerce sua função de pesquisador, o que representa, em partes, um prejuízo a todos os envolvidos nesse processo.

A segunda questão diz respeito à “autonomia” do pesquisador. Veja-se:

Eu acho que pesquisar é quando o sujeito baixa a cabeça e faz, não deixa pra depois, porque você não pode perder tempo. Precisa sistematizar, ou seja, vou fazer isso, isso e isso. A gente precisa ter essa autonomia para poder construir uma formação que seja capaz, posteriormente, de dar conta ao que a gente se propôs (IGP10, 2016).

[...]

Eu sou muito autônoma, sabe... gosto de fazer tudo sozinha...e trabalhar nos subgrupos foi muito desafiador mesmo (IGP15, 2016).

De acordo com as falas acima, ao conceder autonomia aos subgrupos para se dividir e trabalhar de forma independente, foi possível perceber integrantes com pensamentos ainda ligados aos ideais propostos pela filosofia



da consciência, ou seja, de um sujeito autônomo e livre. Essa autonomia é de extrema importância no que tange à liberdade do pesquisador em fazer o seu próprio caminho, elaborar sua pesquisa de acordo com aquilo que vê como mais necessário à sua área de pesquisa. Ademais pode representar um ponto de divergência, quando se admite a possibilidade do não compartilhamento das ideias e discussão das mesmas. Isso é explicável do ponto de vista que se tem ainda na sua grande maioria, um cenário de universidades em que elas concedem aos alunos/pesquisadores um sistema de atuação profissional bastante técnico, voltado para uma concepção iluminista do conhecimento. Nessa concepção iluminista, o conhecimento ocorre através de um ato puro da razão reflexiva, que procura fazer uma correspondência entre o pensar e o objeto representado. Nesse contexto, é provável que haja a disseminação de um pensamento em que os seres dotados de razão devam valer-se da sua capacidade própria de entendimento, sem a colaboração do outro.

O estudo discutido aqui sugere que, a fim de entender como as pessoas pensam sobre o que é pesquisar, precisa-se considerar os fatores contextuais que têm uma influência sobre o entendimento.

Assim, num grupo de pesquisa existem elementos fundamentais em interação: integrantes, projeto e líder. A experiência em grupos de pesquisa tem demonstrado que a presença de um líder é cada vez mais indispensável para o andamento do trabalho e alcance dos objetivos. Nesse processo, cabe ao líder do grupo acompanhar as atividades, motivar a aprendizagem e orientar os integrantes em relação ao trabalho. Nas falas das integrantes entrevistadas, confirma-se a relevância desse papel em busca do processo de entendimento. Veja-se:

Temos na nossa mestra maior a inspiração para o aprendizado na pesquisa, na atuação profissional e, porque não dizer, sobre a vida (IGP3, 2016).

[...]

Acho que a pesquisa foi se transformando. A nossa líder foi tomando mais posse da situação e a gente também conseguindo captar e compreender melhor o funcionamento (IGP2, 2015).

Nestas falas, observa-se que a líder exerce um papel de mediadora nesse processo, uma vez que assume uma função relevante, atuando como intérprete do grupo junto aos membros, esclarecendo as dúvidas, estimulando



o grupo a prosseguir e, ao mesmo tempo, colocando-se como alguém que escuta, compreende, dialoga e dá oportunidade para todas. Assim, há necessidade de um novo olhar para a pesquisa que possibilite aos autores do processo apreender, repensar e entender a realidade, a partir do entendimento. De acordo com Habermas (2012), se as ações sociais são coordenadas pelo caminho do entendimento, são as condições formais que indicam como se podem racionalizar as relações entre os participantes das interações. Portanto, as interações não podem ser guiadas por meio de um “[...] comum acordo *prescrito* por via normativa, mas sim, direta ou indiretamente, por meio de um entendimento *alcançado* por via comunicativa” (HABERMAS, 2012, p. 586).

Nesse sentido, é importante salientar, no que diz respeito às integrantes, a necessidade de considerar a influência da orientadora e sua experiência, bem como o grau do estudo, pois vale lembrar que todas as integrantes do grupo de pesquisa foram orientadas pela mesma pessoa. Parece importante notar que as pessoas não desenvolvem suas concepções de pesquisa em um vácuo. As visões de pesquisa que as integrantes desenvolveram, ao longo de seus estudos têm a ver com a convivência com a orientadora que, ao explorar diferentes formas de estudo e metodologias e níveis de experiência, ajuda essas a desenvolver seus entendimentos sobre a natureza da pesquisa. Portanto, reconhecendo-se que é preciso trabalhar em pesquisa, se faz necessário tornar-se um pesquisador apaixonado e tecnicamente sólido. Ou seja, que mantenha a paixão e, ao mesmo tempo, assegure o rigor da pesquisa. Isso realmente é um desafio.

Aprender a fazer pesquisa é uma das tarefas mais importantes na universidade. É também uma das mais desafiadoras. O objetivo de orientar uma pesquisa é formar pessoas que sejam capazes de lidar com as informações da pesquisa. Contudo, muitas vezes, parece ser apenas a aquisição de um conjunto de fatos isolados e habilidades sem uma compreensão mais profunda da investigação. Há uma necessidade de saber mais sobre a aprendizagem e pesquisa para melhores abordagens para o ensino e ajudar os pesquisadores a aprender a pensar no coletivo e a investigar métodos científicos de uma forma mais eficaz e profunda.

As concepções sobre pesquisa são derivadas dos efeitos cumulativos de experiências anteriores e outras, e assim tendem a ser relativamente estáveis e de influenciar, em certa medida, formas subseqüentes de pensar e agir. Vejam-se alguns recortes:



Construção de conhecimento. Pesquisa nasce de problemas da prática profissional, do cotidiano do professor, do pesquisador e, através desse problema é que se buscam respostas. E, mesmo encontrando respostas, essas se constituem em respostas que geram novas perguntas. Assim, minha concepção de pesquisa é que esta vem para 'alimentar' o ensino, sustentar a extensão e gerar novas pesquisas (IGP3, 2016).

[...]

Pesquisa envolve atividades desenvolvidas com rigor científico acadêmico que têm como objetivo produzir novos conhecimentos a respeito de fenômenos conhecidos ou produzir conhecimento sobre fenômeno até então desconhecido. A pesquisa nos movimenta, é a atividade que motiva questionamentos e dúvidas e, ao mesmo tempo, é a ação que desenvolvemos para encontrar respostas/novas perguntas. Sempre procuro ensinar isso para os meus alunos (IGP7, 2015).

Assim, nas falas acima, as integrantes deixam transparecer, em seus discursos, que as experiências anteriores influenciam o seu modo de pensar sobre o que seja uma investigação, e estas, por sua vez, influenciam as suas formas de ensinar e aprender.

Vejam-se outros recortes:

Entendo uma pesquisa como um amplo movimento de busca por dados que auxiliem a compreensão do tema que a propõe. [...] A pesquisa precisa ter um objetivo a ser respondido/perseguido pelo autor. Uma vez estipulado tal objetivo, a pesquisa precisará ter e apresentar uma metodologia a ser percorrida para que o pesquisador ao cumprir uma organização, possa também levar ao conhecimento dos leitores, como a mesma foi desenvolvida [...] (IGP8, 2015).

[...]

Pesquisar é produzir. Essa produção precisa ter reflexo no mercado de trabalho a fim de levar o conhecimento a outras pessoas, reconhecendo também o trabalho do autor (IGP17, 2015).

[...]

A partir de nossas vivências, podemos constatar determinados fenômenos. Entretanto, somente a partir da sistematização de coleta e registro de dados (orientada pelos princípios científicos) é que

podemos considerar esse conhecimento como comprovado/científico (IGP4, 2015).

Como se pode observar nesses recortes, a concepção de pesquisa é significada por essas integrantes como algo ainda relacionada à produção. Isso leva a se pensar que os seus discursos ainda estão inscritos sob outra formação, ou seja, acredita-se que a racionalidade que perpassa os discursos dessas integrantes é remetida a uma discursividade própria do agir instrumental. Diante disso, entende-se também que essa racionalidade pode ser fruto das exigências de um sistema institucional já constituído. A esse respeito, Habermas (2012) diz que o mundo contemporâneo é marcado pela razão instrumental.

Ao mesmo tempo, estas outras entrevistadas dizem que:

Pesquisa para mim, hoje, é, além do ato de investigar, estudar, conhecer, uma nova realidade, assunto, conteúdo, a partir de uma organização e de estudo criterioso quanto à forma como será realizada, resultando em novos conhecimentos, a oportunidade de aprender em conjunto (IGP12, 2016).

[...]

[...] no doutorado os caminhos se ampliaram demais abrindo portas para eu unir minhas duas profissões e através desta união poder pesquisar algo que possa mudar a realidade de alguns espaços acadêmicos e com isso, possa ocorrer um crescimento e melhoramento na realidade do ensino na saúde. Com certeza, mesmo com o término do Doutorado daqui algum tempo, não irei privar-me de continuar pesquisando e ensinando que a pesquisa coletiva nos oportuniza o diálogo e um aprendizado imensurável (IGP11, 2016).

Nota-se, nas falas acima, uma ampliação na concepção de pesquisa para as integrantes. Ao mesmo tempo que elas sinalizam, em suas falas, o processo sistematizado da pesquisa, remetem a experiência vivida no contexto grupal para conceber suas ideias sobre investigação. Entende-se o diálogo acima como uma reflexão fundamentada na perspectiva da razão comunicativa, alicerçada no exercício intersubjetivo.

O modelo de racionalidade apresentada por Habermas (2012) não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos



não apenas com o objeto, mas também promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando também as normas e as experiências intersubjetivas. Isso porque a racionalidade comunicativa tem sua ação presente no mundo da vida e a racionalidade instrumental nos sistemas sociais. O fato de o autor primar por uma racionalidade comunicativa é a confiança de que, na ação comunicativa, os atores adquirem a capacidade de produzir, por meio do diálogo, a razão. Isso demonstra que o projeto de Habermas é assertivo, pois acredita na capacidade humana através da competência discursiva dos indivíduos para aprimorar o projeto social.

Dando continuidade à discussão, outras integrantes entrevistadas afirmam:

Entendo pesquisa com um instrumento de aproximação dos fenômenos que existem no mundo natural e humano, que permite a evolução de tais mundos. A evolução se realiza por meio do conhecimento gerado no ato de pesquisar, sendo esse ato, também um fenômeno. E, como uma atividade geradora de conhecimento, exige adequação de ciência e instrumental conforme o mundo fenomenológico ao qual a pesquisa se propõe elucidar (IGP2, 2015).
[...]

Penso que pesquisa é um processo intenso de estudo, que pode envolver vários sujeitos num mesmo espaço para a coleta e análise de dados, com os quais buscamos compreender um fenômeno social dentro do contexto em que ele se desenvolve (IGP15, 2016).

As falas acima fazem atentar para a educação que, desde sempre, se inscreveu sob o *télos* do diálogo, em processo interativo, em que a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Essa ação pode ser ativada por uma razão comunicativa que, conforme Habermas (2012), parte da intersubjetividade como “mundo da vida”. Dessa forma, com base nas narrativas das integrantes entrevistadas, identificaram-se quatro concepções de pesquisa.

Na primeira concepção a pesquisa é vista como atividades técnicas separadas em que o objetivo é sintetizar esses elementos para resolver ou responder a um problema ou abrir novo questionamento; A segunda concepção, conceitos ocultos são procurados e a pesquisa é interpretada como um processo de descoberta ou de criação de significados subjacentes; A terceira concepção enfatiza publicações, reconhecimento. A investigação está, assim,

entendida como uma espécie de lugar social de mercado onde ocorre a troca de produtos; e na quarta concepção o pesquisador considera questões pessoais e impasses. A investigação está interpretada como jornada pessoal de descoberta, possivelmente levando à transformação.

Dessa forma, relacionando as ideias, é possível dizer que essas concepções podem ser resumidas em duas: uma concepção sobre pesquisa que se refere ao conceito de exploração, descoberta e criação de novos conhecimentos; e outra concepção de pesquisa que está relacionada a um processo sistemático, rigoroso e analítico.

Conforme se pode ver, as integrantes, ao evidenciar que possuem diferentes concepções sobre pesquisa, apresentaram dificuldade para realizar as análises no coletivo. Isso é totalmente compreensível uma vez que se tem enraizado uma formação de ensino tradicional (SCREMIN, 2014), calcado no agir instrumental, em que as normas, as regras regulam nossas ações, ou seja, uma formação que aposta na assimilação como forma de adquirir conhecimento. Contudo, é claramente observável, nas falas, um deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, fruto da experiência vivida. O que leva a afirmar isso é a leitura feita das falas das integrantes, em que se expressam de maneira comunicativa ao se movimentarem por meio de uma linguagem natural fazendo interpretações legadas pela tradição e, ao mesmo tempo, se referem a coisas dos seus mundos objetivo, social e subjetivo, numa manifestação descentrada do mundo.

Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado, de um lado, e os mundos subjetivos de indivíduos e (outras) coletividades (HABERMAS, 2012, p. 138).

Portanto, a essência de muitas das falas das integrantes do grupo de pesquisa contempla categorias já superadoras da filosofia do sujeito, como, por exemplo, a aplicação da atividade atravessada por uma intencionalidade, por uma reflexão constante da situação vivenciada e por um plano de ação mediado pela teoria; o aprendizado da convivência; o afeto transformador e a escuta em processos de cooperação, que privilegiam a inteligibilidade, favoreceram a comunicação e a conquista de entendimentos. Corroborando os escritos de Habermas, o contato entre a líder e as integrantes gerou um processo de



“coordenação das ações” em que a intersubjetividade foi estimulada entre as integrantes durante todo o tempo; por isso percebe-se que a proposta de análise coletiva prevê a interação entre os envolvidos.

Dessa forma, é imprescindível olhar para o conjunto de construções realizadas pelas integrantes do grupo de pesquisa ao longo dos encontros e como alguns aspectos tidos como importantes pelos referenciais estudados começam a ser contemplados quando as discussões se desenvolveram.

A incursão das integrantes em uma coordenação de ações para a análise coletiva de dados se deu progressivamente ao longo dos encontros. Isso aconteceu pelo fato de as integrantes irem se envolvendo na pesquisa, nas apresentações das análises e no debate de pretensões de validade e, aos poucos, construindo entendimentos sobre a elaboração das ideias e as ações que faziam parte da análise coletiva. Dessa forma, foram sintetizando o processo de análise dos dados e fortalecendo suas concepções no mundo da vida (HABERMAS, 2012), propondo situações de aproximação entre as ideias trazidas para o grande grupo. Segundo Habermas (2012, p. 159), “[...] esse mundo da vida intersubjetivamente partilhado conforma o pano de fundo do agir comunicativo”. De acordo com o autor,

[...] o entendimento só funciona como mecanismo de coordenação da ação à medida que os participantes da interação se põem de acordo quanto à validade pretendida para suas exteriorizações, ou seja, à medida que reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que manifestam reciprocamente (HABERMAS, 2012, p. 191).

Em outras palavras, para Habermas (2012), o agir comunicativo pressupõe a linguagem como *médium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam, de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas.

Assim, caracteriza-se o trabalho de análise coletiva como um processo no qual os saberes trazidos pelas integrantes, incluindo preocupações, dúvidas, angústias, são ‘tematizadas’ em um ambiente de busca constante por um entendimento dos conteúdos pragmáticos e proposicionais dos atos de fala (HABERMAS, 2012) das integrantes, que somente pode acontecer na ação comunicativa. Esse dado, também, coopera na concepção de pesquisa,

juntamente com o envolvimento das integrantes como “coordenadores de ação”. Em uma perspectiva habermasiana, o conceito de “coordenação de ações” é um elemento base nas análises de processos de interação.

Considerações finais

O processo sintetizado, implementado e compreendido neste artigo sobre a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo de pesquisa, se constitui em uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de formar um pesquisador no espaço coletivo. É analisado sob uma perspectiva hermenêutica, evidenciando as racionalidades encontradas nas falas das integrantes.

A metodologia de análise foi pautada nos aportes teóricos da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), em que se compreendeu a concepção de pesquisa das integrantes de um grupo, com base na experiência formativa vivenciada no espaço grupal.

As análises realizadas permitiram observar que houve um significativo deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, no que tange à compreensão das mesmas sobre pesquisa. O trabalho de análise grupal configurou, para as integrantes, uma possibilidade de transcendência na maneira habitual de participação no grupo de pesquisa. Dessa forma, as concepções de pesquisa das integrantes entrevistadas podem ser resumidas em duas: uma concepção de pesquisa que se refere ao conceito de exploração, descoberta e criação de novos conhecimentos; e outra concepção de pesquisa relacionada a um processo sistemático, rigoroso e analítico. Essas concepções são úteis para entender o porquê de, às vezes, pesquisadores ao se referirem à pesquisa, não parecem estar discutindo a mesma coisa ou não conseguem se comunicar de forma eficaz. Eles podem ter diferentes concepções de pesquisa e seus pontos de vista podem impactar sobre o quanto estão dispostos e aptos para realizar sua investigação e lidar com problemas que necessitam de compreensão e competência, tanto comunicativa quanto instrumental para a investigação.

A análise coletiva proporcionou a discussão do trabalho desenvolvido e as integrantes puderam manifestar muitas requisições de inteligibilidade sobre os avanços, os entraves e as conquistas em relação ao trabalho desenvolvido. Essas discussões em grupo estão ligadas, fundamentalmente, aos aspectos



da ação comunicativa e foram mostradas em quase todas as integrantes, em grande parte, ao longo das falas. Sendo assim, evidencia-se, também, o trabalho de liderança, que mediante uma comunicação aberta foi fomentada pelo incentivo à busca por interações entre as participantes.

○ contexto do grupo de pesquisa permite apresentar a premissa teórica segundo a qual o incentivo frequente da líder à análise coletiva de narrativas e a constituição de um ambiente que preze pela ação comunicativa, pode ser tomado como um processo formativo de pesquisadores. Dessa forma, a interação entre as integrantes do grupo de pesquisa, possibilitada pela análise conjunta, permitiu interações intersubjetivas como as preconizadas por Habermas (2012).

Assim, conclui-se que o processo de reflexão e as ações conjuntas efetivadas pelas integrantes no espaço grupal, proporcionaram mudanças na realidade do grupo e nas concepções delas sobre pesquisa. Compreendeu-se que o processo formativo dos pesquisadores também acontece em grupos de análise coletiva, dedicados à busca constante de entendimentos sobre como realizar uma análise de dados no espaço grupal, com sujeitos de diferentes saberes, mas com um objetivo em comum.

Caso se queira guiar ações para uma outra racionalidade, que não aquela técnico-instrumental, na qual, muitas vezes, a busca dos fins justifica a utilização de qualquer meio ou os próprios meios são transformados em fins, é necessário desenvolver teorias críticas e uma reconstrução conceitual que possam fundamentar essa nova racionalidade, concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação. Desse modo, tem-se a chance de descentralizar a perspectiva de um pesquisador solitário, que chega a compreensões e conclusões apenas sob o seu ponto de vista e pelo seu próprio viés teórico.

Notas

- 1 Dentre os 17 membros do grupo, todos são do sexo feminino. Dessa maneira, no decorrer do texto, far-se-á sempre referência a este sexo.
- 2 Dentro do grande grupo foram formados subgrupos com o intuito de agilizar o trabalho coletivo.
- 3 Para dois ou mais sujeitos chegarem a um acordo sobre questões do mundo da vida, não significa, para Habermas, anular as divergências ou as experiências singulares dos sujeitos, mas



buscar um consenso entre eles. O consenso acontece quando um sujeito falante aceita a validade normativa de um comando, mas suspeita da seriedade da intenção a ele relacionada.

- 4 Nas palavras de Bouffleuer (2001, p. 25) “[...] a pertinência dos conceitos habermasianos para a educação [...] não significa a possibilidade de sua aplicação simples e direta para situações pedagógicas”.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

_____. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>. Acesso em: 20 de jul., 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. **Teoria da Ação Comunicativa I**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Asthor Soethe e Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange (Org.). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

IGP2. **Entrevista**. Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.



- IGP3. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP4. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP6. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP7. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 14 ago. 2015.
- IGP8. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 2 out. 2015.
- IGP10. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP11. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP12. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP15. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 8 jan. 2016.
- IGP17. **Entrevista.** Santa Maria (Rio Grande do Sul), 2 out. 2015.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

SCREMIN, Greice. **O tecido complexo formativo docente nas licenciaturas:** contribuições da complexidade para a formação de professores. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 1996.

Doutoranda Denize da Silveira Foletto
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação | GTFORMA/CNPq
E-mail | denizefoletto@gmail.com

Profa. Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia
Universidade Federal de Santa Maria
Centro Universitário Franciscano | UNIFRA



Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática | PPGECCIMAT
Coordenadora da Rede Sul-brasileira de Pesquisadores em Educação Superior
Líder do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação | GTFORMA | CNPq
E-mail | silviamariaisaia@gmail.com

Recebido 3 ago. 2017

Aceito 25 ago. 2017