

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA

**PESQUISADORES EM CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOBRE PESQUISA E PESQUISADOR
NA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TCC EM UM CURSO DE LETRAS**

MARINGÁ-PR

2008

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA

**PESQUISADORES EM CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOBRE PESQUISA E PESQUISADOR
NA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TCC EM UM CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos - Ensino-aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Aparecida Lopes Benites

MARINGÁ-PR

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S729p Souza, Jefferson Adriano de
Pesquisadores em construção : representações sobre
pesquisa e pesquisador na elaboração e apresentação do TCC
em um curso de Letras / Jefferson Adriano de Souza. --
Maringá : [s.n.], 2008.
117 f.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de
concentração: Estudos Lingüísticos, 2008.

1. Representação social. 2. Formação de professores. 3.
Pesquisa no curso de Letras. 4. Trabalho de conclusão de
curso (TCC). I. Universidade Estadual de Maringá. Programa
de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 21.ed. 370.7

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA

**PESQUISADORES EM CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOBRE PESQUISA E PESQUISADOR
NA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TCC EM UM CURSO DE LETRAS**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Merion Campos Bordas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*A Deus,
fonte de vida, sabedoria, inspiração e força.*

*A minha família,
motivo da minha caminhada e porto seguro.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de muitas vozes,
que se somam à minha, mesmo antes de 2005,
quando iniciei o Mestrado em Letras na UEM como aluno não-regular.
Seria impossível mencionar cada uma dessas vozes.
Foram e são muitas, ao longo dessa jornada.

Por isso, reporto-me, genericamente, ao Mestrado em Letras,
na figura de seus professores, amigos e funcionários.
Dirijo os mais sinceros agradecimentos pela colaboração preciosa na realização deste
trabalho e na minha própria (re)apresentação como ser humano.

Agradeço, também, genericamente,
a essa Faculdade Paranaense e ao Curso de Letras
na figura de sua Direção, Coordenação de Letras, Professores
Corpo Administrativo e, fundamentalmente,
a meus professorandos, que, ao longo desses cinco anos,
ensinaram-me muito mais do que supunha aprender sobre pesquisa.

Em especial, não poderia deixar de nomear,
minha orientadora Dr.^a Sônia Aparecida Lopes Benites,
que me conduziu com seriedade e dedicação;
o Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, pela agudeza e precisão;
a Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire, pelas contribuições valiosas e
a Prof.^a Dr.^a Merion Campos Bordas, pela disposição, delicadeza e envolvimento.

Por fim, agradeço às professorandas Stela, Valquíria e Elisa,
colaboradoras assíduas deste estudo, que me permitiram ouvir e divulgar
fragmentos de suas vozes e símbolos sobre pesquisa e pesquisador,
a fim de contribuir com uma realidade ainda em construção,
no Ensino Superior deste País.

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviaturas	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Considerações iniciais	01
CAPÍTULO I	
1 Os contornos metodológicos da pesquisa	06
1.1 A pesquisa etnográfica e suas bases teórico-metodológicas	06
1.2 O ambiente da pesquisa e seus sujeitos	08
1.3 Procedimentos de coleta de dados	14
1.4 Procedimentos de análise de dados	17
CAPÍTULO II	
2 Representações sociais: imagens que nos constituem	20
2.1 Arqueologia conceitual das representações sociais	20
2.2 Re-apresentar é dar vida à realidade	24
2.3 As engrenagens das representações em movimento	26
2.4 Representação e identidade do pesquisador	28
CAPÍTULO III	
3 Pesquisa: veredas para a (re)construção do conhecimento	32
3.1 A ciência e suas faces: pesquisa, instrumento para a construção do conhecimento	32
3.2 O papel da pesquisa na formação profissional do educador	36
3.3 Entre leis, decretos e diretrizes: a presença da pesquisa no ensino superior	43
3.4 O espaço da pesquisa no curso de Letras	52
CAPÍTULO IV	
4 Pesquisadores em construção: as RS sobre pesquisa e pesquisador	58
4.1 As RS iniciais das professorandas sobre pesquisa e pesquisador	58
4.2 Um segundo olhar sobre pesquisa e pesquisador: as RS das professorandas após a coleta de dados	73
4.3 As RS sobre pesquisa, pesquisador e banca examinadora na entrega do trabalho	86

4.4 As RS das professorandas após a banca examinadora	98
Considerações Finais	107
Referências	112
Anexos	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCNL	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Representações Sociais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

RESUMO

Este estudo investiga as representações sociais (RS) que envolvem o processo de construção da pesquisa no ensino superior e a constituição da identidade do pesquisador no Curso de Letras. Para concretizá-lo, mapeamos as RS iniciais de três professorandas de um 4º ano de Letras sobre pesquisa-pesquisador e suas percepções, ao longo da produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cotejando-as com as RS do imaginário social e com aquelas presentes nos documentos oficiais. Com base na teoria das RS, organizada por Moscovici (1978, 2003), nas ponderações de Demo (1998) e Fazenda (1997, 2000) e nas determinações dos documentos oficiais que regulam a dimensão da pesquisa nos cursos de Letras, averiguamos a influência dessas RS na construção da identidade profissional das professorandas. Para tanto, capturamos as imagens que povoam e constituem o planejamento, organização, execução e avaliação do TCC realizado por elas, privilegiando seu testemunho. Optamos por uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico porque focalizamos significados sociais, frutos de uma cultura. As análises revelam que, durante o processo de execução do trabalho, as professorandas ampliam suas visões sobre pesquisa, aproximando-as de suas próprias RS sobre pesquisador e das RS presentes nos documentos oficiais. As RS de pesquisa-pesquisador como entidades superiores, ainda que não desapareçam, enfraquecem, consideravelmente. O desenvolvimento da autonomia e confiança é abalado, enquanto a crítica, ou mais especificamente a autocrítica, embora significativa, não consolida a transformação das professorandas em pesquisadoras. A identidade do aluno de Letras e todas as RS que ela encerra ainda se sobrepõem à identidade do pesquisador e do profissional educador. Concluímos ser necessário investir em uma formação que naturalize a pesquisa e a proposição de problemas, a fim de consolidar a identidade do profissional da área, maximizando reflexões e ações, por meio de contatos reais com a educação básica e seus problemas contextuais.

Palavras-chave: representação social, formação de professores, pesquisa no curso de Letras, TCC.

ABSTRACT

Social representations (SR) involving research construction process in higher education and the researcher's identity in the Language and Literature Course are provided. Initial SRs of three future teachers of the fourth year of the above-mentioned course with regard to research-researcher and their perceptions during the production of their last year monograph were charted. They were compared to social imaginary SRs and to those in official documents. Foregrounded by SR theory propounded by Moscovici (1978, 2003), Demo (1998) and Fazenda (1997, 2000) and by official documents that regulate research in Language and Literature Courses, the influence of SRs in the construction of professional identity of future teachers was verified. Representations that make up planning, organization, execution and evaluation of their Monograph, with special emphasis to their witness, have been registered. A qualitative ethnographic research was chosen since social meanings, the results of culture, were focalized. Analyses reveal that during the execution process, the future teachers widen their ideas with regard to research and make them very close to their own SR on researchers and SRs extant in official documents. Research-researchers' SRs as higher entities break down considerably even though they do not disappear. Development of autonomy and trust is shaken, whereas criticism, or rather, self-criticism, albeit significant, fail to consolidate the transformation of the future teachers into researchers. The identity of the student of the Language and Literature Course and all SRs involved do not supplant the researcher's and the professional educator's identity. Results show that more dedication should be given to a training that naturalizes research and the posing of problems so that the identity of the professional could be consolidated with a maximum of reflections and activities through real contacts with basic education and its contextual problems.

Key words: social representation; teachers' training; research in Language and Literature Course; Monograph.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa é um processo que nos permite investigar o exterior para nos transformarmos interiormente. Nas sábias ponderações de Bakhtin (1992), é o exterior que nos cinzela dia a dia, na interação com os outros e nos possibilita reconstruir e representar o conhecimento, o mundo, a realidade, a vida, a nós mesmos.

Interagindo desde 2003, como orientador do trabalho de conclusão de curso (TCC), em um Curso de Letras trilingüe noturno, de uma instituição privada, observamos a necessidade de uma investigação que retratasse a relação dos professorandos de Letras com o processo de pesquisa e as possíveis implicações para a sua formação profissional.

Logo, o presente estudo investiga as representações sociais (RS) que envolvem o processo de construção da pesquisa na graduação e a constituição da identidade do pesquisador no Curso de Letras. Para realizá-lo, mapeamos as RS de três professorandas do 4º ano do curso sobre o ato de pesquisar e suas percepções, ao longo da produção do seu TCC, cotejando-as com aquelas presentes no aporte teórico deste estudo, em especial, com as dos documentos oficiais, para observar possíveis alterações em suas RS apriorísticas.

Ancorados nos pressupostos da teoria das RS, organizada por Moscovici (1978, 2003), no enfoque interdisciplinar da Lingüística Aplicada, de Celani (1982), Moita Lopes (1989) e nas ponderações de Demo (1998) e Fazenda (1997, 2000) sobre a dimensão da pesquisa na formação profissional, pretendemos compreender a influência das RS na construção da identidade docente de professorandos da área de Letras.

Para tanto, necessitamos capturar as imagens que povoam e constituem as etapas do TCC, quais sejam: planejamento, organização, execução e avaliação, privilegiando a visão desses sujeitos. Desta forma, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa com nuances etnográficas mas, ao mesmo tempo, com contornos intervencionistas, por entendê-la como adequada aos propósitos desta investigação.

A temática do trabalho insere-se em uma corrente de estudos que investiga a formação de professores na graduação e, mais especificamente, o papel da pesquisa nessa formação. O estudo confronta visões do que se é com o que se pretende ser, para desencadear a reflexão desses futuros profissionais sobre suas RS e ações durante o processo de pesquisa. Deste modo, buscamos mergulhar no universo da pesquisa de um curso de Letras, durante o período de produção do TCC, para colher os depoimentos de professorandos, envolvidos, pela primeira vez, com a pesquisa, de forma sistematizada e avaliativa.

Temos especial interesse pelo curso de Letras em que atuamos, oferecido pela faculdade particular de um município de pequeno porte (aproximadamente 20.000 habitantes), situado no noroeste paranaense. Nossa experiência demonstra que alguns professorandos do curso apresentam dificuldades significativas para ensinar e se identificar como professor. Embora, aparentemente, demonstrem ciência de suas carências teórico-metodológicas, esses professorandos, algumas vezes, revelam extrema dificuldade em se auto-avaliar, identificar e problematizar suas lacunas pessoais e assumir a co-responsabilidade por sua profissionalização.

No processo de construção, apresentação e avaliação de um trabalho científico, como quesito parcial para a conclusão da graduação em Letras, tais professorandos se deparam com a missão de pensar, investigar e compreender um problema relacionado à Educação, posicionando-se criticamente diante dos resultados de seu estudo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa aplicada, que terá seus resultados avaliados, ao final, por uma banca formada por três professores. Estes verificarão se os professorandos venceram o desafio de se construir como pesquisadores, sujeitos autônomos, críticos, leitores e investigadores de problemas de sua área, produtores de reflexões e conhecimentos.

Todo esse processo de construção do professor-pesquisador se desencadeia em meio às lacunas desses sujeitos com relação à leitura, expressão oral e escrita, fruto de uma formação reprodutiva, calcada na dependência do aluno ao professor. Fazenda (1997) sugere que essas condições de produção parecem tornar a experiência do TCC uma fase marcante, repleta de rupturas, questionamentos, reflexões, encontros e desencontros.

O presente trabalho faz coro com os estudos acadêmicos que investigam as influências internas (representações, formação imaginária, crenças, etc.) dos professorandos no desenvolvimento de sua identidade profissional, partindo do pressuposto de que o cultivo da pesquisa é indispensável para a formação de professores capazes de oferecer respostas aos desafios apresentados pela realidade educacional brasileira. Justifica-se, assim, o objeto deste estudo: implicações da visão de professorandos sobre o desenvolvimento da pesquisa na graduação para a formação de sua identidade profissional.

Nosso interesse pelos professores em formação deve-se à convicção de que as transformações educacionais se materializam ou se desfazem na figura docente, cujo perfil começa a ser delineado no ensino superior, por meio de seu envolvimento em pesquisa e na transformação de teorias em práticas concretas (BRASIL, 2001b). O professor, como intelectual cômico do seu papel transformador, habilitado na práxis e sustentado pela

pesquisa, produzirá na base educacional, no dizer de Gramsci (1968), micro-revoluções que configurarão novos horizontes para a educação e formação humana.

O processo de ensino-aprendizagem reprodutivo, baseado na cópia, centrado na primazia de conteúdos teóricos e lingüísticos, fragilizado no questionamento crítico, contribui para o imobilismo profissional dos professorandos, na visão de Demo (1998), e se revela preocupante porque, ao longo de quatro anos de graduação, semeamos alunos, esperando colher profissionais educadores. Parece-nos que, inconscientemente, continuamos a construir uma educação calcada no ensino (paternalista), turvando a dimensão da aprendizagem (do aprender a aprender), da formação para a autonomia, consciência crítica e responsabilidade do professorando com o processo. A inserção da prática de pesquisa na graduação parece romper, parcialmente, essas amarras e promover o aprender a aprender, a construção do conhecimento e da identidade profissional.

Por isso, repensar os caminhos da formação no Ensino Superior, por meio de investigações que focalizem a visão desses futuros profissionais sobre a sua caminhada, apresenta-se fundamental para que revisitemos nossas próprias representações como professores-formadores. Nesse contexto de pesquisa, o TCC afigura-se um momento singular desse processo de formação, e a investigação da forma como o pesquisador começa a se constituir pode oferecer valioso subsídio para a educação no ensino superior como um todo.

O processo de transformação do professorando em pesquisador envolve, além da compreensão das dimensões da pesquisa e do papel do pesquisador da área, o autoconhecimento e a identificação daquilo que o separa do profissional que almeja e precisa ser para atender as demandas da área de atuação. Esse autoconhecimento pode suscitar, nesses futuros profissionais da educação, momentos de reflexão sobre sua formação e apontar novos caminhos para o processo de aprendizagem de línguas no ensino superior, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do ensino nos diversos níveis educacionais.

Ao lado do aluno, o professor ocupa posição decisiva e ativa no processo de ensino-aprendizagem, podendo fecundar ou minar esse processo, tal a dimensão do seu poder, na complexa engrenagem da educação e formação humana (FREIRE, 2000; BRASIL, 2001b). Muito além da influência metodológica, técnica e material, o professor situa-se, juntamente com o aluno, como co-responsável e construtor do ensino e aprendizagem em qualquer área do saber. Por essa razão, investigações que focalizem a sua formação, representações sobre si mesmo e sobre a pesquisa são vitais para a compreensão e reparos dessa rede de interações.

Frente ao exposto, norteamos o estudo das RS construídas por um grupo de professorandas de um 4º ano de Letras trilingüe sobre o ato da pesquisa e sua identificação com o papel social do pesquisador, procurando respostas para as seguintes indagações:

1. Que representações sobre pesquisa e pesquisador revelam os professorandos de Letras, ao iniciar, durante a realização e ao concluir o TCC?
2. Como esses professorandos constroem suas identidades como pesquisadores?

Para identificar as representações dos professores em formação sobre o processo da pesquisa e sobre sua formação como pesquisadores, faz-se necessário mapear e esquadrihar essas imagens sociais, suas finalidades e origens. No intuito de compreender como a ação da pesquisa e as representações oriundas desse processo cinzelam o pesquisador, configurando, possivelmente, uma nova identidade, mais autônoma, crítica e criativa, buscamos observar, gravar e analisar diálogos com três professorandas do curso, durante as orientações para a construção de seu TCC.

Estruturamos a pesquisa em quatro momentos, estabelecendo, a princípio, suas bases teórico-metodológicas, com ênfase em dois aspectos: teoria das representações sociais e aporte teórico sobre o espaço da pesquisa na graduação. Posteriormente, delimitamos a discussão e análises dos dados e as conclusões alcançadas nesse processo. Abaixo, discriminamos com mais clareza o conteúdo, objetivos e fundamentação teórica de cada capítulo.

No primeiro capítulo – **Os contornos metodológicos da pesquisa** – definimos os encaminhamentos metodológicos do estudo, durante a coleta de dados, bem como suas orientações teóricas, estabelecendo parâmetros de investigação próximos ao da pesquisa etnográfico-qualitativa, na esfera da Linguística Aplicada. Para isso, embasamo-nos em autores como Erikson (1988), Lüdke e André (1986), Mason (1998), Celani (1982) e Moita Lopes (1989).

No segundo capítulo – **As representações sociais: imagens que nos constituem** – situamos, a partir de Moscovici (1978, 2003), as dimensões teóricas das RS e a identidade do pesquisador, enfatizando o conceito, finalidade e construção das representações. Essas definições nos ajudam a pensar com mais clareza o terreno simbólico, no qual os sujeitos desta pesquisa se movimentam, durante a realização do TCC. Com base nesse constructo

teórico, analisamos os dados coletados e pontuamos respostas para o quebra-cabeça intelectual do estudo.

No terceiro capítulo – **Pesquisa: veredas para a construção e reconstrução do conhecimento** –, buscamos retratar as imagens de pesquisa e pesquisador em nossa sociedade e história, para podermos refletir sobre as RS das professorandas. Com base em Triviños (1987), recuperamos a visão de pesquisa e pesquisador nas três principais correntes do pensamento filosófico, focalizando a capacidade dos homens conhecerem a realidade.

A partir dos trabalhos de Demo (1998, 1999) e outros autores, delineamos a visão de pesquisa e pesquisador no campo educacional, procurando compreender o papel da pesquisa na graduação e formação profissional. Nos documentos oficiais, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (2001) e Projeto Político Pedagógico do Curso em foco (2005), divísamos a dimensão da pesquisa na formação profissional do educador.

No quarto capítulo – **Pesquisadores em construção: as representações sobre pesquisa e pesquisador** – edificamos a análise dos dados, dividindo essas representações em quatro momentos: 1. inicial; 2. após a coleta de dados; 3. após entrega do relatório da pesquisa e 4. após a avaliação da banca examinadora. Ancorados em observações, entrevistas e diários de pesquisa, refletimos sobre as RS em cada um desses momentos do TCC, para detectar possíveis alterações e a identificação dessas professorandas com o seu ideal de pesquisador, comparando sua aproximação com as RS presentes no aporte teórico.

Acreditamos que a construção desta pesquisa pode oportunizar momentos de reflexão para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, em especial, para os professores formadores e os professorandos. Circunstancialmente, esperamos contribuir para que estes últimos repensem sua formação profissional, confrontando suas representações iniciais sobre pesquisa com suas ações em pesquisa. Em esfera maior, almejamos refletir com a universidade, o planejamento, a condução e a avaliação de nossas ações, envolvendo a pesquisa, produção do conhecimento e formação para docência.

CAPÍTULO I

OS CONTORNOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo se constitui em uma investigação qualitativa que prioriza a participação do pesquisador no ambiente natural, como fonte direta de coleta de dados, valorizando aspectos descritivos e a visão dos sujeitos. Consoante Triviños (1987), a pesquisa qualitativa de caráter histórico-estrutural dialético não pontua apenas o significado, mas procura definir as causas e relações, situando o fenômeno em um quadro sócio-histórico mais geral.

De acordo com Mason (1998), a pesquisa qualitativa deve ser conduzida de forma rigorosa e sistemática. Nessa visão, “sistemático” não implica rigidez na condução do estudo, mas uma postura crítica, reflexiva, organizada, teoricamente clara e ética no delineamento, condução e conclusão.

Mason (1998) assinala que o pesquisador precisa cultivar a reflexividade e criticidade, não só na coleta e análise dos dados, mas também no planejamento e execução das ações da pesquisa, pontuando com clareza a finalidade de cada movimento, uma vez que não se pode falar em neutralidade do pesquisador. A investigação qualitativa precisa produzir explicações sociais para o quebra-cabeça intelectual (posições teóricas) e não se restringir à descrição e exploração de uma realidade ou fenômeno.

Essas considerações preliminares buscam retratar o contexto teórico-metodológico, no qual a pesquisa etnográfica emerge. Para Triviños (1987), a etnografia é uma das principais ramificações da abordagem qualitativa, responsável por contribuições que delineiam uma forma de focalizar o homem, seu pensamento, comportamento e cultura.

1.1 A pesquisa etnográfica e suas bases teórico-metodológicas

Baseados nas considerações iniciais de Triviños (1987) sobre a pesquisa qualitativo-etnográfica, realizamos uma imersão no processo de construção do TCC desses sujeitos para alcançar suas RS sobre pesquisa, nas diversas fases do processo. Para capturar dados reais sobre o contexto e os sujeitos de pesquisa, procedimento característico da etnografia, baseamos a coleta de dados, principalmente, em observações participantes no contexto de

atuação desses sujeitos. Esclarecemos, contudo, que o estudo articula alguns elementos da etnografia, mas extrapola seus limites, ao inserir em campo um pesquisador que não apenas observa e participa dessa cultura, mas também atua como agente interventor, provocando a inserção de elementos novos nessa cultura.

Entre as possibilidades apontadas por Triviños (1987), optamos por uma investigação com nuances etnográficas de caráter histórico-qualitativo, uma vez que nos interessa, primordialmente, entender aspectos simbólicos e comportamentais de três professorandas de um curso de Letras, durante a produção do seu TCC. A etnografia salienta que o comportamento humano oculta significados que se perdem na cultura, devido a processos de internalização inconsciente, tal como as RS que, conforme veremos no capítulo 2, em Moscovici (2003), trabalham para tornar as coisas do mundo familiares e naturais a um grupo de pessoas.

Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1986), apontam outras características da pesquisa qualitativa: coleta de dados predominantemente descritiva; foco no processo em oposição ao produto; valorização dos significados produzidos pelos sujeitos; análise dos dados em linha indutiva.

A pesquisa etnográfica enfatiza a flexibilidade da investigação e do investigador, elimina o emprego de hipóteses fixas e coleta sistematizada de dados, prevê a (re)formulação das hipóteses de acordo com o desenvolvimento da investigação. Lüdke e André (1986) recortam dos estudos de Firestone e Dawson (1981), os seguintes critérios para uma pesquisa ser considerada etnográfica: redescoberta do problema em campo; realização *in loco* da maior parte do trabalho do pesquisador; duração de um ano letivo; combinação de técnicas de coleta de dados.

Erikson (1988) adota o termo interpretativo para se referir às pesquisas de cunho etnográfico, por considerá-lo mais inclusivo e permitir a conjunção de estudos que focalizam a construção de significados sociais. Segundo ele, um das características básicas desse tipo de estudo refere-se ao valor dos significados imediatos e ações locais, a partir da perspectiva dos atores sociais. Outro ponto assinalado diz respeito ao registro cuidadoso das ações e significados que se estabelecem entre os sujeitos, visando à reflexão analítica desse material.

A pesquisa que empreendemos insere-se na perspectiva teórica da Lingüística Aplicada (LA), adequada aos estudos da linguagem em uso (MATÊNCIO, 2001) e à interdisciplinaridade com outros ramos do saber, neste caso específico, a Psicologia Social. Como a finalidade primeira deste estudo é organizar e analisar RS sobre o processo de

produção do TCC, adotamos a posição de Demo (1998) e outros autores, nos pressupostos teóricos sobre a presença da pesquisa na formação profissional. Igualmente importantes para a concretização desse objetivo são os apontamentos dos documentos oficiais sobre a pesquisa no ensino superior.

Para Moita Lopes (1989, p. 22-23), a LA é “uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”. Matêncio (2001) ressalta a convergência teórica própria da LA, que busca visualizar novos caminhos para a resolução de problemas do cotidiano educacional, incluindo os estudos que focalizam os eventos de interação, como a formação de professores em Cursos de Letras.

Na mesma direção, Celani (1982) destaca e defende a visão interdisciplinar da LA, que procura valorizar a posição humanística dessa ciência. Para a autora, a LA se empenha em discutir e buscar soluções para “problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem”, empregando para isso uma postura dinâmica e interdisciplinar, que torna essa vertente teórica um ponto de confluência entre as disciplinas que compartilham interesse sobre a linguagem.

Para interpretar os dados coletados ao longo do estudo, utilizamos o viés da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), discutida no capítulo 2, que vivifica os pressupostos interdisciplinares da LA, visto que se constitui na convergência da Psicologia Social e Sociologia. No presente estudo, ela nos auxilia a compreender os processos de construção do conhecimento sobre pesquisa no Curso de Letras, por meio do estudo do comportamento e pensamento desses sujeitos.

Para delinear as representações sobre pesquisa e pesquisador de três professoras em formação cujas RS serão objeto deste estudo, abordamos seu discurso, por meio de observações, entrevistas e diários de pesquisa.

1.2. O ambiente da pesquisa e seus sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em um quarto ano de Letras trilingüe (Português, Inglês, Espanhol) de uma faculdade privada, sem fins lucrativos, vinculada a uma fundação que reúne seis municípios. Esse curso de Letras foi autorizado por Parecer do Conselho Estadual de

Educação (CEE), em 2000, e reconhecido por decreto do Governo do Estado do Paraná em 2002. Em 2005, outro decreto estadual lhe conferiu a especificidade de Curso de Licenciatura em Letras, com Habilitações em Português e suas Literaturas, Inglês e suas Literaturas e Espanhol e suas Literaturas.

A carga horária total do curso foi ampliada pela instituição de 2.850 para 3.464 h/a, divididas em 2.244h para atividades de ensino-aprendizagem, 408h de práticas curriculares, 612h de estágio supervisionado e 200h de atividades acadêmicas complementares, das quais 120h são destinadas ao TCC. As atividades de pesquisa são cabalmente ratificadas nas práticas curriculares e nas atividades acadêmicas complementares (ver tópico 3.4).

A tramitação e regulamentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná iniciaram-se em fins de 2003 e passaram a vigorar em 2006, com a publicação de parecer em 2005, em atendimento às instruções das DCNF e DCNL. A concepção desse documento levou em consideração as Diretrizes do Exame Nacional de Cursos (Provão), que vigoraram até 2003.

Destacamos esse ponto porque as professorandas deste estudo não se encontram inseridas no PPP de 2005, fato que influencia o período de contato que elas mantiveram com a pesquisa, ao longo do curso de Letras. No antigo PPP, já constavam a disciplina de Metodologia da Pesquisa no 2º ano e a experiência com o TCC no 3º ou 4º ano de Letras. Entretanto, no PPP em vigor, diferentemente do anterior, as práticas curriculares, que estimulam o contato com a pesquisa, ocorrem desde o início do curso.

O TCC articula dois momentos específicos: a disciplina de Metodologia Pesquisa, no 2º ano de Letras e as orientações para a construção do artigo monográfico, no 3º e/ou 4º ano. Embora esta investigação focalize, especificamente, as ações e reflexões realizadas durante a realização do TCC das professorandas, especificamos algumas dimensões da disciplina de Metodologia de pesquisa.

Um dos suportes para a formação do professor, essa disciplina busca subsidiar os professorandos com os conteúdos teórico-práticos para a construção de um projeto de pesquisa inicial, no 2º ano, e um relatório de pesquisa, no 4º ano. A disciplina possui carga horária anual de 68h, sendo 02h aulas semanais. As primeiras discussões, pautadas pela obra *Educar pela pesquisa*, de Demo (1997), procuram situar a importância da pesquisa na formação da competência profissional, destacando-a como ferramenta permanente na vida do professor.

Na seqüência, a disciplina destaca as especificidades do conhecimento científico frente aos outros níveis de conhecimento, pontuando aproximações e distanciamentos. Noções sobre a natureza do método científico são trabalhadas com base na obra *Metodologia científica*, de Cervo e Bervian (1996), a fim de elucidar as dimensões da pesquisa científica.

A partir da obra *Como elaborar projetos de pesquisa*, de Gil (2002), iniciam-se as discussões e práticas, envolvendo o estudo, análise e formulação de problemas científicos, hipóteses e outros elementos constitutivos de um projeto de pesquisa. São dois bimestres destinados ao papel desencadeador e articulador do problema de pesquisa e sua correlação com os objetivos e justificativa, preparando os professorandos para a construção do seu próprio projeto de pesquisa. Nessa etapa, também são propostos estudos e práticas com questionários e entrevistas, simulando investigações.

Posteriormente, os professorandos participam de seminários sobre a classificação de pesquisa, para esclarecer o tipo de pesquisa mais adequado aos diferentes propósitos investigativos. Findos os seminários, os professorandos acessam modelos de projetos de pesquisa e começam a pensar a formulação de um projeto próprio, que poderá vir a ser utilizado no TCC ou modificado frente a novos interesses. Maiores detalhes podem ser encontrados no anexo A.

No 3º ou 4º ano do curso de Letras, o processo de construção do TCC se estrutura por meio de orientações para a construção do artigo monográfico, apresentação e orientações para as correções solicitadas pela Banca Examinadora. Nos anos de 2003, 2004 e 2005, o TCC se configurava em uma monografia, realizada individualmente pelos professorandos. Em 2006, o formato monografia foi substituído pelo artigo monográfico e passou a ser realizado em duplas. Em 2007, o modelo artigo monográfico passou a ser desenvolvido em grupos de três professorandos, com a redução das aulas de orientação.

Em 2007, as orientações iniciaram-se em fins de fevereiro, durante o quarto ano de Letras e se estenderam até início de dezembro, envolvendo quatro grupos de três professorandos e duas duplas. As orientações para a escrita do TCC se encerraram no dia 17 de setembro, com a entrega do trabalho escrito, em quatro vias, para o exame da banca. Após a entrega do trabalho escrito, as orientações para apresentação ocorreram, primeiramente, com os grupos de pesquisa e, depois, coletivamente, envolvendo todos os professorandos.

As orientações com os grupos tratavam da estruturação da apresentação e aspectos individuais dos trabalhos, que deveriam ser ressaltados nos slides. A orientação coletiva se configurou na realização de uma apresentação modelo, pelo orientador para ilustrar pontos

estruturais e comportamentais de uma apresentação em banca. Por meio dessa orientação, tornou-se possível suscitar questionamentos e dirimir grande parte das dúvidas, didatizando as apresentações.

As apresentações em banca foram iniciadas e concluídas na segunda semana do mês de outubro, nas instalações da Faculdade, no período da tarde, com a participação de dois grupos por dia. A constituição dessas bancas procurou considerar a aproximação dos avaliadores com a área da pesquisa e a interação universidade-comunidade regional.

São quatro os membros da banca: o professor orientador, um professor do departamento de Letras da instituição, um professor de outro departamento da instituição (quando compatível com o trabalho) e um ou dois professores da comunidade regional. Neste ano, foram convidados professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino, professores do Núcleo Regional de Loanda e professores de entidades privadas. Esses professores, usualmente, não possuem vínculos fortes com a pesquisa ou titulação correspondente a de pesquisador. Sua convocação está associada a sua área de atuação, conhecimento sobre a matéria e possibilidades de multiplicar os resultados dessas pesquisas com a sociedade. Logo, as RS que as professorandas cultivam sobre a banca e os examinadores (cf. capítulo IV) não correspondem ao real.

Dos sete trabalhos avaliados pelas Bancas Examinadoras, cinco foram aprovados em primeira instância, sem grandes ressalvas e dois aprovados com ressalvas significativas, as quais exigiram uma nova leitura e avaliação, pela banca, do trabalho escrito com parecer definitivo em fins de novembro. Esta pesquisa recorta desse processo dois momentos para investigar as RS sobre pesquisa e pesquisadores: as orientações da parte escrita e a apresentação à banca.

Os professorandos deste curso de Letras possuem um perfil muito comum na esfera do ensino superior privado noturno brasileiro. Eles estudam à noite e trabalham durante o dia, com um agravante contextual específico, possuem aulas aos sábados à tarde, previstas na matriz curricular do primeiro ao quarto ano do curso.

Um outro aspecto peculiar na formação desses profissionais é que freqüentam um curso trilingüe a ser concluído em quatro anos. Isso significa um quadro de estágios e atividades muito extensas, sendo que o PPP prevê as práticas de estágio supervisionado de Português, Inglês e Espanhol, no 3º e 4º anos, totalizando seis estágios, três no Ensino Fundamental e três no Médio, mais o TCC.

O estudo envolveu, a princípio, todos os professorandos de um quarto ano de Letras, 18 no total, mas, por questões de profundidade e viabilidade, selecionamos para análise 3 professorandas que, durante as orientações, escrita e apresentação de suas pesquisas, demonstraram maior nível de comprometimento e maturidade. Tal comprometimento foi avaliado pela frequência às orientações (superior a 90%), cumprimento dos prazos de entrega das partes do trabalho, preenchimento do diário de pesquisa e aprovação plena em Banca de Avaliação do trabalho (sem ressalvas).

Enfatizamos que os critérios adotados na seleção da amostra não desqualificam os professorandos não selecionados. Os quesitos comprometimento e amadurecimento foram claramente observados em quinze dos dezoito envolvidos, em maior ou menos grau, sendo que apenas três demonstraram pouco desenvolvimento nesse aspecto. Por questões operacionais, revelou-se inviável analisar um número superior a três professorandos, razão pela qual privilegiamos, na seleção, não os melhores, mas aqueles que mais se envolveram com a pesquisa, uma vez que um dos objetivos básicos foi verificar a influência do TCC em sua formação.

Esse grupo de professorandos é constituído de dezesseis mulheres e dois homens, divididos em duas faixas etárias: a primeira envolve onze sujeitos, abaixo dos 23 anos; a segunda, sete acima de 27 anos. O grande número de mulheres esclarece, parcialmente, a escolha de três professorandas, sendo que duas situam-se na primeira faixa etária e uma na segunda. Como o artigo é realizado em grupos, naturalmente, alguns elementos se sobressaem mais do que outros, acumulando maiores responsabilidades e assumindo a função de coordenador. Procuramos selecionar em particular esses sujeitos, extraindo-os de 3 grupos distintos para garantir uma heterogeneidade de vivências com a prática de pesquisa, uma vez que cada investigação desenha para si um encaminhamento metodológico específico, a fim de alcançar seus objetivos.

A coleta de dados deste estudo, abaixo detalhada, foi dividida em quatro fases: abordagem inicial (elaboração da proposta); abordagem medial (coleta de dados); abordagem final (entrega do trabalho escrito) e apresentação do trabalho à banca examinadora. Nas três primeiras fases, foram entrevistados todos os 18 professorandos, divididos em 7 grupos, sendo 4 trios e 3 duplas. Na coleta de dados da quarta fase, foram pré-selecionados 8, que se destacaram em seus respectivos grupos e, desse conjunto, escolhidos os 3 sujeitos desta pesquisa, que simbolizam com seus discursos as RS sobre pesquisa e sobre pesquisador dessa micro-comunidade, formada por esse quarto ano de Letras.

Para tornar mais fluente a leitura e a percepção da dimensão humana, optamos por nomear esses sujeitos com pseudônimos, preservando, por um lado, suas identidades e, por outro, seu substrato individual. Escolhemos os nomes Elisa, Valquíria e Stela e, por meio de suas RS sobre pesquisa e pesquisador, procuramos compreender os processos simbólicos que envolvem a construção do artigo no TCC. Buscando a corporificação desses sujeitos, apresentamos abaixo um sucinto perfil de cada um e a sua relação com o contexto de sala de aula. As três representantes desse quarto ano de Letras compartilham o fato de serem mulheres sem filhos, que iniciaram o curso em 2004, e residem em cidades diferentes uma das outras e também da faculdade onde estudam.

Stela é uma jovem mulher de 31 anos, casada há onze anos. Como pessoa, é reservada, comunicativa, madura. Antes de iniciar a faculdade, fez Magistério, complementação em Educação Especial em nível médio, trabalhou por dois anos em projetos educacionais locais como voluntária e como professora, na educação infantil, em uma escola privada. Segundo seu depoimento, escolheu o curso de Letras porque, dentre as opções apresentadas, era a que mais apresentava oportunidades de trabalho e identificação. Em 2006, foi aprovada em concurso público municipal para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, cargo que permanece exercendo. Durante o curso de Letras, Stela se apresentou como uma professoranda com dificuldades, mas a cada ano foi conquistando projeção na turma, superando suas lacunas com seriedade e dedicação. Para o futuro, pretende continuar estudando e, atualmente, faz pós-graduação na área de saúde e educação. Em relação ao contexto de sala, outras 4 professorandas apresentam perfis semelhantes ao de Stela, no quesito maturidade.

Valquíria é uma jovem de 21 anos, solteira, que mora com os pais. Como pessoa, é preocupada, extrovertida e sociável. Antes de iniciar o curso, não possuía experiências na área de ensino. Decidiu cursar Letras, motivada pelo desejo de ser professora e também pelo fato de já ter uma irmã atuando nessa área. Durante o ano de 2005, trabalhou em uma creche municipal, fato que a desanimou um pouco. Em 2006, abriu uma loja de confecções e afirma haver-se encontrado. Em 2007, participou do Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná (CELLIP), realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde apresentou seu artigo do TCC, com bastante êxito. Ao longo do curso, Valquíria amadureceu bastante, conquistou o respeito dos professores e passou a ser vista como uma das melhores da turma. Futuramente, pretende se aprofundar na Língua Espanhola e fazer um curso de

Especialização nessa área. Em relação ao contexto de sala, outras 5 professorandas apresentam perfis semelhantes ao dela, no quesito evolução.

Elisa é uma jovem de 22 anos, solteira que mora com os pais. Como pessoa, é perfeccionista, tímida e dedicada. Antes de iniciar o curso não havia tido experiências na área de docência. Sua opção por Letras deve-se ao fato de gostar de dar aulas e pelo caráter generalista do curso. Desde o início, é considerada por grande parte dos professores e colegas de sala como uma das melhores professorandas. Sempre ciosa de seus deveres, ela valoriza muito a questão da nota, o julgamento alheio e busca se destacar no curso. Confessa-se insegura durante as apresentações do trabalho, mas geralmente demonstra segurança e confiança. Após, o curso começou a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental, em uma escola privada. Para o futuro, almeja tornar-se professora de Língua Inglesa no Ensino Superior. Em relação ao contexto de sala, outras duas professorandas e um professorando possuem perfil parecido com o seu, no quesito dedicação.

Não se enquadram em nenhum dos perfis, constituindo uma categoria à parte, duas professorandas e um professorando, com dificuldades extremas, somadas a um alto grau de desinteresse. Apesar de não ser uma seleção exata, visto tratar-se de seres humanos, em toda sua complexidade e matizes, acreditamos que as três professorandas são representativas do grupo ao qual pertencem, pois, junto aos demais professorandos, elas constroem e negociam, em espaço consensual, as RS capturadas neste estudo.

Não se pretende afirmar com isso, que as RS sobre pesquisa e pesquisador registradas nesta pesquisa sejam produtos apenas deste contexto e da cultura formada por esses professorandos. Estamos cientes de que eles atuam também em outros contextos que agregam elementos a essas RS. Todavia nos parece claro, que o contexto gerador destas RS está representado nessa sala, nesses professorandos, nesse quarto ano de Letras, nessa instituição.

1.3 Procedimentos de coleta de dados

Por tratar-se de uma investigação qualitativa, com nuances etnográficas, este estudo organiza uma série de dados, oriundos de três instrumentos principais: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e diários de pesquisa. Através da triangulação desses três instrumentos, esperamos ser capazes de dimensionar os sujeitos desta pesquisa, por diferentes prismas, captando suas RS sobre pesquisa e pesquisador.

Como pesquisador e orientador desses sujeitos, estamos profundamente envolvidos com os dados em análise, fato que, se por um lado, revela-se positivo, ao garantir um contato mais denso com os sujeitos da pesquisa e com o processo do TCC, por outro, requer um distanciamento crítico maior do pesquisador-orientador diante do processo de pesquisa.

No papel de pesquisador, envidamos esforços para manter uma postura linear durante a coleta de dados, de forma a poder avaliar, criticamente, o desenrolar do processo e as transformações dos sujeitos de pesquisa. Como orientador, o conhecimento trazido pelas investigações e leituras sobre o tema influenciou nossa postura, durante as orientações. Em anos anteriores, devemos admitir que não tínhamos uma preocupação visceral sobre o desenvolvimento da autonomia, por exemplo. Ao contrário, sentíamos que era parte do trabalho completar as lacunas e apontar caminhos, por vezes, decidindo sobre os caminhos da produção do artigo.

Contudo, a partir deste trabalho e dos apontamentos da teoria sobre autonomia, criticidade e confiança como o tripé sustentador da pesquisa na formação do profissional, não foram raras as vezes, em que a figura do pesquisador se sobrepôs à do orientador, cobrando dos orientados essas posturas, que devem frutificar, naturalmente, desse processo. Havia uma urgência dentro de nós em verificar a materialização dessas características nos orientandos, a fim de nos convencer de que o caminho trilhado estava em consonância com os teóricos e documentos consultados.

Esses apontamentos valem para ilustrar que os pontos fortes desta investigação não estão em uma suposta neutralidade e objetividade, que extrapole a intermediação do sujeito construtor das interpretações, algo pouco provável nas ciências da linguagem. Ao analisar os dados, mesmo que sustentados pela teoria, conjugamos nossas próprias RS sobre pesquisa e pesquisador, subjetivando as análises. Não há como fugir da equação pesquisador + objeto de pesquisa = interpretação. Ao longo de todo o trabalho, esforçamo-nos em ser coerentes com os dados e a teoria assumida.

Após esses esclarecimentos, passamos a detalhar os procedimentos de coleta de dados, por meio da explicitação dos instrumentos utilizados. As observações assumiram um caráter participante e semi-estruturado. Os sujeitos foram observados durante as orientações para a escrita e construção do TCC. Nessas orientações, duas por mês, como pesquisador-orientador, fazíamos uma descrição sucinta em ata, posteriormente assinada pelos professorandos, sobre os encaminhamentos da pesquisa e resultados auferidos até a orientação em questão.

Durante essas orientações, observamos as dificuldades dos professorandos, seus comportamentos e sentimentos em relação ao trabalho de pesquisa, seu grau de comprometimento, a assunção do trabalho, expectativas e reações diante de cada obstáculo e descoberta.

Paralelamente ao registro das orientações em ata, solicitamos aos orientandos, como parte do processo, que escrevessem um diário para retratar suas dificuldades, sentimentos e impressões sobre a construção de sua pesquisa. A atualização desse diário era examinada no início de cada sessão de orientação, até a entrega do trabalho e funcionou como um dos requisitos para a seleção dos sujeitos desta pesquisa.

Esse instrumento possui limitações, como todos os outros. O fato de não ser um diário particular, por submeter-se à leitura do orientador, macula parte da naturalidade da escrita e posicionamento do sujeito, que guarda para si certos sentimentos, percepções e ações, não os pontuando no diário. Nem todos os sujeitos aderiram, integralmente, a essa reflexão escrita. Alguns atualizavam muito pouco seus diários; outros, expressavam-se de forma lacônica sobre aspectos técnicos e não manifestavam emoções sobre o processo.

Para alguns, o diário não passou de um instrumento de avaliação, imposto pelo orientador. Para outros, revelou-se um canal de comunicação entre o pesquisador iniciante e o orientador e de autocomunicação do pesquisador consigo mesmo. De forma geral, os diários contribuíram para que os professorandos pudessem acompanhar seu processo de iniciação em pesquisa e forneceram abundantes RS sobre pesquisa e pesquisador.

As entrevistas semi-estruturadas configuram-se na principal fonte de dados desta pesquisa sobre as relações dos sujeitos com o TCC. Ao longo do estudo, foram realizadas quatro entrevistas com os grupos já constituídos de pesquisa, todas elas gravadas e, posteriormente, transcritas. Essas entrevistas em grupo, por um lado, estimulam a verbalização e o intercâmbio de idéias, mas, por outro, podem limitar-se às visões do membro mais influente de cada grupo. Embora isso tenha sido observado algumas vezes, consideramos que as entrevistas revelaram-se um instrumento eficaz.

A primeira entrevista foi realizada em fins de fevereiro de 2007 (ver Anexo C), durante o planejamento do TCC, quando os professorandos estavam definindo o problema e os encaminhamentos da pesquisa. Envolveu todos os 18 professorandos da turma, teve duração média de dez minutos e versou sobre definição de pesquisa e visão sobre o pesquisador da área de Letras.

A segunda entrevista ocorreu no início de julho de 2007, quando o artigo do TCC já estava em pleno desenvolvimento e algumas das coletas de dados já tinham sido concluídas. Os questionamentos giraram em torno da representação inicial sobre pesquisa e possíveis alterações, dificuldades encontradas, visão sobre o desenvolvimento do trabalho, banca examinadora e imagens sobre o pesquisador. Essa entrevista durou em média vinte minutos e também envolveu os 18 professorandos (ver Anexo C).

Na terceira entrevista, realizada por ocasião da entrega do trabalho, em fins de setembro de 2007, mantivemos os mesmos questionamentos da segunda, buscando uma avaliação global do processo, contrastando as representações dos dois momentos e buscando alcançar maiores detalhes sobre a imagem do pesquisador, inclusive, de natureza física. Foi essa a entrevista mais longa, tendo durado entre trinta e quarenta minutos e envolvido todos os sujeitos (ver Anexo B).

Por fim, na última sondagem, realizamos uma pré-seleção, com base nos critérios já mencionados no tópico 1.2, entrevistando, em dupla, 8 professorandos. Dessa forma, não houve uma, mas quatro entrevistas de quinze minutos, aproximadamente, ocorridas em fins de outubro de 2007, após o exame da banca. Os temas abordados foram as impressões acerca da banca, a apresentação pessoal e as RS sobre o pesquisador.

As entrevistas realizadas ao longo desses oito meses de pesquisa foram importantes para a focalização das RS produzidas durante o TCC e, principalmente, porque permitiram aos professorandos (re)pensar seu próprio processo de formação como pesquisador. Os contínuos questionamentos foram amadurecendo e construindo uma capacidade reflexiva sobre o processo do TCC, o que contribuiu para uma formação mais pensada e crítica.

Em virtude do volume de dados produzidos, optamos por recortar, desse universo, três vozes que representam a coletividade na qual elas se constituíram. Essas três professorandas, por meio de seus discursos e RS, podem nos esclarecer muito sobre os processos simbólicos e suas influências na formação de pesquisadores da área de Letras. Após apresentação dos procedimentos metodológicos acionados neste estudo, passamos para a descrição dos procedimentos de análise.

1.4 Procedimentos de análise dos dados

Para concretizar as análises das RS produzidas pelas professorandas sobre pesquisa e pesquisador, os dados auferidos foram divididos em quatro fases, já definidas na introdução.

Na primeira fase, buscamos retratar as RS iniciais das professorandas a fim de compará-las com as RS das fases posteriores, descrevendo-as para identificar possíveis movimentações. Na descrição dessas RS, consideramos os dados coletados nas entrevistas, diários e observações participantes. Visando tornar mais objetiva a análise, agrupamos as RS das professorandas, assinalando semelhanças e distinções e, apresentamos, ao final de cada seção, um quadro síntese das principais RS sobre pesquisa e pesquisador.

Antecipamos que as classificações presentes nesses quadros são de natureza ilustrativo-explicativa e não cabal. Ou seja, a intenção não é engessar uma postura, mas construir quadros sinóticos e operacionais, que nos permitam visualizar o movimento das RS. Logo, eles não pretendem ser exatos, em decorrência da complexidade e heterogeneidade do pensamento humano, mas úteis no seu caráter sintético. Esclarecemos que as RS enquadradas não são homogêneas, mas se apresentam em intersecção, confluindo elementos representacionais díspares, nem sempre coerentes, assim como não é coerente o homem fragmentado da pós-modernidade. Os quadros também não afirmam que uma RS é isso ou aquilo, mas apenas indica aproximações com esse ou aquele pensamento, o que não apaga a natureza múltipla e conflituosa do humano.

O suporte analítico deste estudo, vinculado à Teoria das RS e ao modelo oficial de pesquisa e pesquisador (DCNF, 2001b; DEMO, 1998) sustenta-se no tripé: Autonomia - Crítica - Confiança e será devidamente detalhado no capítulo 3. A fim de delimitarmos a dimensão teórica com a qual trabalhamos nas análises, apresentamos uma síntese conceitual desses três termos, com base em Demo (1998); Almeida Filho (1999); Freire (2000, 2001); Perrenoud (2000); DCNF (2001b); Le Boterf (2003).

Autonomia - capacidade profissional para administrar o processo educacional, mobilizando para isso um conjunto de saberes e/ou competências. A autonomia conjuga o saber + saber-fazer + saber (re)fazer + saber explicar. A crítica refere-se à capacidade de questionamento e avaliação do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre suas ações em educação, com base em teorias. É o movimento dialético entre o fazer e o pensar (ação-reflexão), superando a percepção ingênua. A confiança presentifica-se na segurança que o profissional desenvolve ao agir, ao mobilizar saberes-competências, ao administrar situações educacionais. Para analisar as RS dos sujeitos desta pesquisa, adotamos como parâmetro esse modelo oficial de pesquisa e pesquisador, que também constitui uma RS produzida dentro do universo acadêmico e legal.

Na operacionalização da Teoria das RS (cf. capítulo 2), privilegiamos as palavras, imagens e definições sobre pesquisa e pesquisador das professorandas para pontuar a objetivação dessas RS (conceitos-imagens), ou seja, como elas definem pesquisa e pesquisador. Com base nessa objetivação, procuramos compreender a finalidade dessas RS, suas causas e origens, a fim de alcançarmos a ancoragem produzida, ou seja, a finalidade da pesquisa e do pesquisador, na concepção das professorandas. Deste modo, podemos refletir sobre a influência do TCC e da pesquisa na formação profissional dos professorandos do curso de Letras. Abaixo, especificamos, o movimento de análise de cada um das fases.

Na primeira fase, descrevemos a definição de pesquisa das professorandas, relacionando-as com o contexto imediato e com as correntes de pensamento, para conhecermos o ponto de partida dessas RS. Descrevemos também as RS sobre o pesquisador da área de Letras e sua relação com outros papéis sociais, observando a identificação das professorandas com essas RS iniciais.

Definidas as RS apriorísticas, na segunda fase, observamos e refletimos sobre possíveis alterações nessas RS. Para isso, registramos as dificuldades que as professorandas apontam com a pesquisa, suas avaliações sobre o andamento do TCC e a fase do trabalho na qual elas se identificam mais com a RS do pesquisador assumida. Essa primeira abordagem nos ajudou a compreender melhor as RS sobre banca examinadora, pesquisa e pesquisador, nessa fase do TCC.

Na terceira fase, mantivemos os questionamentos da segunda, aprofundando as aproximações e distanciamentos das professorandas com as RS de pesquisador por elas projetadas. Acrescentamos também reflexões sobre a visão das professorandas com relação às contribuições de suas pesquisas, a fim de as compararmos com as primeiras RS. Na quarta fase, continuamos observando os movimentos das RS iniciais, objetivando refletir sobre a representação inicial e final da banca examinadora, a representação das professorandas sobre si próprias, durante a apresentação, e as distinções que elas sugerem sobre o pesquisador e o aluno.

Com base nessas descrições, recortes de fala e reflexões, esperamos, na análise, ilustrar o movimento das RS das professorandas, durante a realização do TCC, para ponderarmos sobre a significação da pesquisa na formação profissional desses futuros docentes.

CAPÍTULO II

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: IMAGENS QUE NOS CONSTITUEM

As representações sociais (RS) são imagens em movimento, construídas nas interações sociais, dotadas de dimensão conceitual indissociável. Como categorias ou estruturas simbólicas do pensamento que são, é com as RS que o homem compreende e constitui a realidade, sendo também por elas constituído. Representar é preparar-se para a ação, no terreno psíquico e físico. Por isso, as RS são forças poderosas, capazes de transformar os homens e suas realidades, assim como conservar inalteradas posturas decrépitas (MOSCOVICI, 1978, 2003).

Refletir sobre a ação dessa força simbólica em espaços de formação de professores é importante, visto que tal formação não se estrutura apenas no conhecimento sistêmico, mas incorpora a forma como esse conhecimento é representando e multiplicado pelas pessoas. Nos dizeres de Marx e Engels (1999), o cultivo de *pseudo-representações* pode deteriorar colheitas nos campos da educação. Por isso, penetrar nesse universo de símbolos revela-se vereda promissora para compreender impedimentos pouco visíveis, que povoam a mente de pesquisadores em construção.

Para compreender as representações dos professorandos de um quarto ano de Letras, sobre o processo de construção da pesquisa e do pesquisador, optamos por definir, com base na perspectiva sociológica de Moscovici (1978; 2003), os contornos teóricos da expressão RS, pontuando sua significação, dimensões e finalidades. Conjugando esses saberes, poderemos jogar luz sobre esse terreno inundado por sombras.

2.1 Arqueologia conceitual das representações sociais

Um mundo de imagens e pensamentos relaciona as mentes humanas com o mundo material e intelectual. Somos seres simbólicos, que cultivam e controlam símbolos, ao mesmo tempo em que somos por eles controlados. Por isso, nossos movimentos são sempre precedidos e guiados por uma pintura que, embora nos pareça individual, é sempre coletiva,

fruto da realidade que nos envolve. Para Moscovici (1978), a individualidade criada pelos homens dentro de um mundo social é sempre social, já que nasce da interação com os outros.

Representamos em um painel mental o mundo, as pessoas, o conhecimento e pautamos nossas vidas nessa pintura. Conforme Alves-Mazzotti (1994), as possibilidades de mudanças por meio da educação exigem que compreendamos os processos simbólicos que emergem da prática educativa dentro do contexto social. Concordando com essa premissa, neste estudo, procuramos entender como o trabalho com a pesquisa é representado por professorandas de Letras e como essas RS influenciam sua formação profissional.

Sistema de referências, as RS são construídas na e pela associação de figuras e expressões socializadas, imagens e linguagens que simbolizam e consubstanciam a realidade em seus atos, fatos, acontecimentos, conhecimentos, vivências (MOSCOVICI, 1978). Nas ponderações de Oliveira e Werba (2002), o conceito “representações” é vasto e incorpora muitos outros como: imagem, atitudes, idéias, opiniões, visões, etc.

Sobre essa dimensão conceitual, esclarecemos que, em seus primeiros trabalhos, Moscovici (1978) se mostrou contrário a aproximações entre os conceitos RS e imagem. Para ele, a imagem era um reflexo interno do externo, fiel, estático, enquanto as RS constituíam-se em uma construção social, ativa, móvel e mutante. Essa postura tornou-se mais flexível em suas publicações recentes, que procedem à aproximação dos conceitos. Já na obra *Representações sociais: investigações em psicologia social*, de 2003, Moscovici afirma que “representação = imagem/significação (...) a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem” (p. 46). É a partir dessa ótica que empregamos, neste estudo, RS e imagem como sinônimos, pois, atuando como parte vital de um todo, o conceito de imagem aproxima-se do de RS, ainda que não sejam sinônimos perfeitos.

A metáfora da fotografia, capturada e registrada na mente, para definir as RS, fascina Moscovici (1978), embora ele enfatize sempre a mobilidade das RS como um filme, que vamos (re)editando, permanentemente, conforme nossas vivências e interações. Nas ponderações do autor, as representações devem ser encaradas como um processo ativo de absorção, compreensão, (re)construção e re-apresentação do mundo.

Nesse processo, as representações não apenas reproduzem, mas reconstróem o real, a partir de um sistema de referências interior que re-apresenta a realidade. O exterior não se apresenta como substância acabada e homogênea, mas flexível à ação mental dos sujeitos, que se empenham em apreendê-lo, com base em um fluxo de associações e projeções simbólicas. A representação que se materializa desse processo, parte exterior-interior, trabalha na

reestruturação do estoque de imagens e conceitos que já possuímos, movimentando-o e atualizando-o (MOSCOVICI, 1978).

...a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

As RS configuram, ao mesmo tempo, processo de absorção do real e construção da realidade. Conforme Moscovici (1978), o sujeito, simultaneamente, constitui representações e é por elas constituído. Ao desenvolvê-las ou aceitá-las, ele se situa no espaço social e material, produzindo identificações humanas, entre o que se é e o que não se é.

Moscovici (2003) sugere, com base em Pierce, que nós absorvemos RS desde a infância, juntamente com elementos da cultura e da língua, uma vez que elas se encontram enraizadas nessas fontes. Na esfera da lingüística, Moscovici (2003, p. 373) acredita que as RS governam os sentidos da linguagem e que as práticas sociais “expressam suas representações em linguagem” e “a própria linguagem, ao mesmo tempo, vai mudando”.

O estudo das RS é uma ponte que liga o ser humano a sua cultura, linguagem e mundo familiar. Na perspectiva moscoviciano, a comunicação é o território das representações, espaço de constituição e transformação. Ao mencionar Vygotsky, Moscovici (2003) assinala a interiorização das representações, como um processo libertador do indivíduo, fundado na linguagem. Por isso, Marková (2004, p. 321) compreende que “as representações estão inseridas nos sentidos das palavras” sendo recicladas e perpetuadas no discurso. Neste estudo, procuramos identificar, em seus discursos, as RS de três professorandas de Letras sobre pesquisa e pesquisador, para refletirmos sobre sua formação.

Nos dizeres de Moscovici (2003), as RS são frutos de um contínuo trabalho social, que se processa no e pelo discurso, (re)incorporando o estranho dentro de modelos explicativos familiares. Nesse processo, os universos cognitivo e simbólico se encontram na linguagem, pois, para Moscovici (2003, p. 219) “não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade”.

As representações se engendram no sentido que as palavras carregam e por isso não se pode apagar o lugar da lingüística na análise das RS. Para este estudo, interessa-nos enfatizar que as RS estão relacionadas ao universo simbólico e “a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 307).

Moscovici (1978) declara que compreender a realidade das representações é algo mais fácil do que conceituá-la. Seu trabalho procura situar o conceito no entrecruzamento de duas ciências: sociologia e psicologia. Proposto por Durkheim como representações coletivas, o conceito definia a origem de todo o pensamento organizado na vida social, envolvendo, genericamente, fenômenos psicossociais (ciência, ideologia, mito).

Na concepção moscoviciano, as RS preparam os indivíduos para agir. Essa preparação modela o comportamento do indivíduo e o ambiente no qual esse comportamento toma corpo, atribui-lhe sentido e o integra a uma rede de relações vinculadas ao objeto, “fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Por isso, uma RS não é facilmente alterável. Ela demanda deslocamentos constantes no campo da experiência social e conceitual, prático e teórico, a fim de reconstituir imagens e conceitos. Segundo o autor, as RS não ocorrem isoladamente, mas dentro de sistemas interligados que se auto-alimentam constantemente e se comunicam. Por essa razão Moscovici (1978) define as representações como:

...conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Encaminhamo-nos para o processo interacional, mergulhados em representações, que não são fixas, mas intercambiáveis, mutantes e adaptáveis. Elas estão em constante processo de reconfiguração e ajustamento, apagando, combinando, incorporando e organizando novas imagens e conceitos.

Em síntese, as representações são organismos de duas faces: uma imagética a outra conceitual, combinadas no decurso das interações humanas. Modificá-las completamente requer uma alteração ou deslocamento nessas duas faces, visto que, movendo os conceitos e conservando as imagens ou vice-versa, temos uma alteração parcial e contraditória (MOSCOVICI, 1978).

Todas essas especificações pretendem, na concepção de Moscovici (1978; 2003), recuperar um conceito perdido, fragmentado e disperso no espaço das ciências sob múltiplas alcunhas, para redirecioná-lo no estudo dos fenômenos sociais.

2.2 Re-apresentar é dar vida à realidade

Após delinear alguns traços conceituais da expressão RS, buscamos neste tópico aprofundar esse constructo teórico, pontuando suas finalidades. Princípios com Duveen (2004), que nos assevera que as representações compõem as realidades de nossas vidas e funcionam como a principal fonte para instituir as associações com as quais nos conectamos em sociedade. Por meio da comunicação, as representações adentram o nosso universo de relações e se tornam senso comum. As RS são produtos da comunicação, mas sem elas, esta não existiria. Elas podem se recompor e se transformar em decorrência de mudanças nos padrões comunicativos, bem como instigar essas mudanças.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa dita substância (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Nessas palavras, percebemos que, para o autor, as RS são estruturas do pensamento social, cuja função é elaborar comportamentos e sustentar a comunicação. Representar não implica apenas selecionar ou preencher um ser de subjetividade, mas edificar uma doutrina que lhe possibilite, nas relações sociais, decifrar, predizer ou antecipar atos. Segundo Jovchelovitch (1997), pelas RS encontramos um lugar na sociedade e constituímos uma identidade social.

Na concepção moscoviana, as representações não imobilizam experiências e conhecimentos, tornando-os sombras, mas os animam, conectando-os a um sistema valorativo, nocional, cultural, histórico e prático, habilitando os seres a circularem pelo universo social e material (MOSCOVICI, 1978).

As RS são veículos, código de comunicação e troca para classificar a realidade, a história individual e coletiva dos homens. Elas permitem às pessoas compartilhar um universo implícito de imagens e idéias, consideradas corretas e mutuamente aceitas. Nesse sentido, as representações estabelecem os limites para o pensar e possibilitam aos grupos sociais se reconhecerem em uma rede específica de imagens e significações que os identificam e os constituem.

Moscovici (2003) defende a dimensão criativa das representações, ao pontuar que a comunicação nunca se reduz à transmissão de informações inalteradas. Representar é apresentar, de novo, algo que não é o mesmo, posto que assimilado por uma subjetividade coletiva que lhe confere sentidos particulares.

Vivemos envoltos, individual ou coletivamente, em uma rede de imagens e idéias que, conforme Moscovici (2003), penetra nossas mentes e atinge nossa vontade. Essas RS intervêm nas atividades cognitivas e, por vezes, as determinam. Todavia, o autor aceita que os seres humanos vivem em um espaço conflituoso, no qual existe certa quantidade de autonomia e condicionamento.

Os sujeitos sociais podem escapar, parcialmente, das amarras do condicionamento, por meio de esforços que os tornem conscientes das convenções da realidade, impostas pelas RS (MOSCOVICI, 2003). Na teoria das RS, não somos plenamente livres, pois se despir de todas as imagens equivale a perder a identidade social, capacidade de comunicação e compreensão da realidade.

Consoante Moscovici (2003), são as mudanças que despertam as RS para que trabalhem em função da harmonia (compreensão), influenciando o comportamento social. Desta forma, as representações são erigidas mentalmente, constituindo o processo coletivo que penetra em nosso pensamento individual, quase como um produto material, visto que se originam de nossas ações e comunicações. Na visão de Bauer (1997), a resistência é um dos aspectos pragmáticos das representações, que visa a defender a autonomia de um grupo perante as inovações simbólicas produzidas por outros.

As representações podem muito e, por vezes, tudo. Elas não têm por finalidade apenas conduzir e preparar o comportamento para a ação, mas também, reestruturar o contexto material (físico) dessa ação, para que esse comportamento se assente como lógico e adequado. Pessoas ou grupos sociais, principalmente educadores, podem transmitir de forma sistemática, muitas vezes inconscientemente, representações contrárias a sua vontade.

Por isso, a compreensão das RS na esfera educacional constitui necessidade prática, profissional emergencial. Os professores, assim como o sistema educacional, formam uma grande rede de representantes, que participam ativamente da criação e circulação de representações. Para Oliveira e Werba (2002), as RS nos permitem compreender e identificar a motivação das pessoas ao agirem socialmente.

Sobre esse aspecto, Moscovici (2003) defende a autonomia das RS diante da consciência individual ou coletiva, ou seja, o fato de serem transmitidas não implica domínio.

Pessoas e grupos criam representações no decurso de suas interações, mas nunca isoladamente, na esfera individual. Depois de criadas, as representações adquirem vida própria, circulam, encontram-se, repelem-se e se atraem, originando, por vezes, novas representações, ou se transformando. Ainda segundo o autor, mais importante do que alcançar suas origens é compreender suas finalidades constitutivas, os principais sustentáculos das representações.

2.3 As engrenagens das representações em movimento

Para explicar a construção das RS, Moscovici (1978) define a sociedade como espaço de atuação de pensadores amadores. Para ele, conjugando conhecimentos, observações e testemunhos, buscamos compreender, explicar e dar corpo à realidade. A maior parte desse inventário provém de pensadores que organizam e divulgam seu pensamento, guiados por seus interesses (jornalistas, cientistas, políticos, mídia em geral, etc.).

O conhecimento desses pensadores, expresso em documentos e linguagens distantes de nós, torna impossível uma apreensão, reprodução exata, com base em experiências e informações cotidianas. Está próximo de nós, na medida em que influencia nossas vidas, mas apartado por uma constituição controlada, regrada, em discurso hermético.

Impregnados pelo desejo de conhecer, envolvemo-nos em uma realidade parcialmente presumida e, depois, vamos reconstituindo-a, tornando-a familiar, transformando conhecimento indireto (invisível) em direto (visível). Assim, para que o exterior se interiorize, é preciso que o objeto não-familiar ganhe relevo no mundo das conversações, convocando interesses, informações, opiniões, diálogos, fragmentos de falas, que vão se misturando às nossas impressões, passando a nos pertencer (MOSCOVICI, 1978).

Na metáfora de Moscovici (1978), somos todos documentalistas de nossas vivências, sociedade e história, recortando, combinando e organizando a bel-prazer documentos, fundindo-os em um mesmo universo, sem os critérios de especialistas. Para o autor, essa ação não se direciona ao acúmulo de conhecimento, mas à necessidade de inserir-se nessa corrente coletiva. Sobre essa dimensão teórica, Moscovici (1978, p. 56) declara:

...esses “sábios amadores” — e todos nós o somos num domínio ou em outro — habitam o mundo da conversação, com seus hábitos de documentalistas — um pouco autodidatas, um pouco enciclopédicos —, permanecem freqüentemente prisioneiros de preconceitos, de visões acabadas, dialetos tomados ao mundo do discurso — o famoso jargão tão

detestado e tão necessário — e só nos resta inclinar-nos. Entretanto, eles revelam-nos que os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas essas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores (...) pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.

Nessa fala de Moscovici, estão presentes alguns pontos importantes da teoria das RS. Primeiro, elas envolvem a todos, mesmos os homens da ciência. Os recortes da realidade, que alimentam as RS, contribuem para conservar preconceitos e, ao mesmo tempo, revelam-se essenciais à vivificação da realidade. Por fim, ressalta-se que na construção das RS não há apenas passividade, mas também a criatividade de seres que se esforçam em movimentos contínuos de recortes e combinações, para organizar e dar sentido à vida.

O trabalho de representação é uma ação cognitiva, prática e afetiva que procura transferir o exterior para interior, tornar próximo o distante, natural o estranho (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1997). A tensão produzida pela presença de algo externo ao nosso sistema de referências é amenizada pelo deslocamento desse elemento não-familiar para o nosso sistema interno (MOSCOVICI, 1978).

Para explicitar o processo pelo qual os sujeitos transformam o não-familiar em familiar, Moscovici (2003) aponta dois mecanismos, baseados na memória e em conclusões anteriores: objetivação e ancoragem (amarração). O primeiro mecanismo atribui substância e forma ao elemento estranho, transportando-o de uma dimensão abstrata a uma quase concreta. O segundo reduz o não familiar a categorias e imagens comuns, redirecionando-o a um contexto familiar, classificando-o e dando-lhe uma utilidade.

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 61), “esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar”. Bauer (1997) enfatiza que essa transferência permite neutralizar as ameaças a um sistema social, promovendo uma dupla transformação no sistema hospedeiro e na nova informação.

Moscovici (1978) nos assegura que as RS são produtos cognitivos que se projetam sempre quando houver um perigo para a identidade coletiva ou ameaça ao seu sistema de referências, comprometendo suas regras. Desta forma, a objetivação delimita o ser e a amarração, o fazer.

O mecanismo da objetivação consiste em apontar a qualidade icônica de uma idéia e preencher um conceito com uma imagem. Para Moscovici (2003), a comparação já é uma

forma de representação, que permite aos sujeitos atribuir sentido, valor a algo desconhecido. É preencher o que estava vazio de substância. As palavras cumprem essa função em nosso mundo, identificar objetos específicos; “representar é transformar palavras em carne, idéias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas” (MOSCOVICI, 2003, p. 77). Ao tratar desse mecanismo, Moscovici (2003) esclarece que ele pode ser utilizado para converter uma representação da realidade em realidade da representação, transfigurando a palavra que substitui o real na própria realidade.

O segundo mecanismo, amarração ou ancoragem, busca classificar, inserir um objeto ou categoria na hierarquia de valores sociais e nas operações realizadas por essa sociedade. Esse mecanismo transforma um objeto social em um instrumento útil de referência e avaliação, alocado em uma escala de preferências nas relações sociais. Amarrar é, pois, estabelecer uma função para uma representação.

Mais especificamente, ancorar significa classificar, nomear. É a aproximação do elemento estranho ao nosso sistema de referência, através de avaliação, descrição e comparação. Moscovici (2003) defende que esse processo nunca é neutro, pois envolve um valor positivo ou negativo.

A ancoragem transforma o objeto em instrumento referencial, carregado de normas e valores ligados a grupos ou domínios de aplicação. Enquanto instrumento de circulação social, uma representação é sempre um instrumento de alguém destinado a algo. Enquanto, a objetivação revela como os elementos representados se integram a uma realidade social, a ancoragem nos permite compreender como esses elementos contribuem para estruturar as relações sociais e exprimi-las (MOSCOVICI, 1978).

As RS são categorias, estruturas cognitivas, afetivas e práticas com as quais nos relacionamos, compreendemos e construímos a realidade. Portanto, estudá-las, refletir sobre suas finalidades e influências em nossas vidas é importante para que possamos definir onde estamos e aonde desejamos e podemos chegar.

2.4 Representação e identidade do pesquisador

A identidade é um conceito amplo, enredado em dimensão aparentemente definitiva. Na psicologia, a identidade é gestada na socialização e definida na individualização. Isso significa que a identidade é uma construção social que nos conecta socialmente e nos

identifica como indivíduos. Sobre essa questão, lingüistas como Rajagopalan (1998) e Moita Lopes (2002) advogam que a identidade de um indivíduo se constrói nas práticas sociais na língua(gem) e através dela. Neste tópico, reunimos apontamentos para refletir, posteriormente, como as práticas do TCC e as RS sobre pesquisa e pesquisador influenciam a identidade e a formação profissional das professorandas de Letras.

Consoante Jacques (2002), a identidade se relaciona à representação de si, conjugando para isso papéis sociais. Isso significa que a representação de si é sempre a representação de algo ausente (externo ao sujeito, social), o que definiria a identidade como um conjunto de representações que responde a indagação ‘quem és?’.

Aproximando-se de Moscovici (2003), Jacques (2002, p. 163) conceitua identidade como construção social ativa dos sujeitos em interação com o contexto sócio-histórico, resultado da “ação humana enquanto externalização do seu psiquismo que volta a se interiorizar transformado, num processo contínuo de articulação entre o individual e o social”. Nessa articulação, produzimos, a partir da linguagem, RS sobre o mundo e os seres.

Jacques (2002) visualiza os sujeitos como personagens e autores de suas próprias histórias. Os sujeitos representam nas personagens diversos papéis sociais, entendidos como abstrações construídas socialmente, que caracterizam a identidade do outro e a posição no grupo social. Portanto, a identidade é um conjunto de RS, que articula uma “identidade pressuposta da ação do indivíduo e das relações nas quais está envolvido”. Não é um papel, mas a somatória de papéis (RS) que se articulam na interação sócio-histórica dos homens.

Moita Lopes (2002), em ponderações análogas, defende que é na interação com o outro, por meio da linguagem, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais. Rajagopalan (1998) complementa essa asserção, dizendo que os indivíduos não possuem uma identidade fixa anterior e fora da língua e, como a língua, as identidades estão sempre em estado de fluxo, constituindo-se mutuamente.

Fabício e Moita Lopes (2004, p. 5) vislumbram a construção das identidades, em ótica discursiva, fundada nas práticas sociais, nas quais os indivíduos constroem significados na e através da língua(gem): “construímos a outridade [imagem do outro] ao mesmo tempo em que ela nos constrói. Como seres sociais, estamos sempre em movimento no processo de vir a ser socialmente”. Para os autores, o discurso refere-se à linguagem em uso como prática social e se projeta na sociedade para estabelecer as relações e identidades sociais.

Para visualizarmos as RS que povoam o imaginário social brasileiro e, conseqüentemente, a identidade social do pesquisador, organizamos algumas reflexões, que

serão ampliadas no próximo capítulo, sobre o pesquisador em nossa sociedade. A partir dessa explicação sucinta, podemos comparar as RS reveladas pelas professorandas deste estudo com as produzidas em um contexto sócio-histórico mais amplo.

Na concepção de Alves (2000a), o fazer científico esteve por longa data associado à RS do gênio e do louco. A imagem do cientista ou pesquisador relaciona-se a um ser capaz de grandes descobertas e façanhas, tipo excêntrico, que pondera todo tempo sobre fórmulas, equações e fatos incompreensíveis às pessoas comuns.

Gil (2002) sugere que a construção de problemas e hipóteses científicas, normalmente, demanda características pouco comuns à maioria das pessoas, como a criatividade e uma certa genialidade. São essas especificações que afastam a imagem do pesquisador da idéia de um ser comum e o aproximam de um ser especial.

A mídia trabalha com essas RS para provocar certos comportamentos e decisões desejáveis, balizados por homens da ciência, senhores da verdade, conhecimento e autoridade. O propósito é criar contextos e atitudes de obediência e respeito, a fim de que os pesquisadores comercializem um conhecimento inquestionável.

Para isso, imagens da inteligência nutrem as RS do pesquisador, caracterizando-o (objetivação) como um ser dotado de elevado conhecimento formal sobre uma determinada área ou assunto. Esse conhecimento, adquirido em leituras e experiências, o legitima (ancoragem) a construir e proclamar verdades, em forma de leis, teorias e pesquisas, que alteram a vida das pessoas e a ordem do mundo. Consoante Alves (2000a), essa é a fonte do poder do pesquisador para intervir na história da humanidade. Neste sentido, acredita-se que o papel do pesquisador foi mitificado, tornando-se ameaçador, à medida que instiga comportamentos e inibe o pensar.

Para o autor, atualmente, as pessoas comuns não são estimuladas a pensar, pois para isso existem os especialistas. Pessoas comuns devem se preocupar com coisas comuns e acatar as prescrições de “pensadores profissionais”. Desestruturar essa RS é o primeiro passo para que o pesquisador passe a ser visto como um ser normal e recuperem o seu senso crítico.

Em breve incursão à rede mundial de computadores, é possível encontrar centenas de artigos sobre o imaginário social e a RS dos cientistas como pessoas mitificadas. A pesquisadora nigeriana, Elizabeth Rasekoala, em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), discorreu sobre a democratização e popularização da ciência no Brasil, enfatizando a importância de se desmitificar a imagem do cientista louco, de cabelos brancos, desgrehados e incluir a ciência na vida da população brasileira (ALMEIDA, 2003).

Em artigo sobre o papel da ciência e do pesquisador na sociedade, Rogatto (2002) sugere a RS do pesquisador como um homem inatingível, uma pessoa diferente, rodeada pelas certezas da ciência, racional, fria, inabalável, um ser acima do bem e do mal, corrompido pelo poder econômico que o sustenta.

Investigando a relação entre cinema e ciência, Barca (2002) assevera que a sétima arte contribuiu para a criação do imaginário social sobre ciência e cientista, retratando-os como um ameaça à humanidade. Em suas palavras, “o pesquisador, em geral, usa jaleco branco e óculos, trabalha em um laboratório cercado de vidraria ou fórmulas matemáticas e é meio louco, capaz de colocar a humanidade em risco” (BARCA, 2002, p. 66). O historiador da ciência Leopoldo de Méis, após pesquisar estudantes de 5 a 17 anos de três continentes, constatou que essa RS do cientista pertence ao imaginário universal (SILVEIRA, 2007).

Pesquisa realizada por Maria Ribeiro de Andrade e José Leandro Rocha Cardoso sobre a divulgação científica no Brasil, com base nas revistas *Cruzeiro* e *Manchete*, delinea RS do fazer científico com algo grandioso e inacessível, alimentando o imaginário social e contribuindo para uma visão restritiva da ciência e cientista (DURÁN, 2001).

Em uma dimensão didática e oficial, Gil (2002) acredita que para alcançar o êxito na pesquisa, o pesquisador precisa reunir requisitos intelectuais e sociais como: conhecimento sobre o assunto, curiosidade, criatividade, atitude autocorretiva, perseverança, confiança na experiência, integridade intelectual e sensibilidade social. Essa RS do pesquisador como alguém preocupado com as questões sociais se fortaleceu com a popularização da ciência, a fim de estabelecer finalidades práticas para os produtos da ciência.

A imagem intelectual do pesquisador é algo muito forte, legitimado pelos documentos oficiais da educação brasileira que vêm na pesquisa um caminho para se construir um mundo melhor, fundado na verdade e nas certezas que a ciência pode oferecer. Na formação do professor, como pontuamos, no primeiro capítulo, essa identidade incorpora elementos como autonomia, crítica e confiança, na construção de um profissional completo.

Portanto, as RS confluem, misturam e transformam, segundo Moscovici (2003), parte dos conhecimentos formais (saber de conhecimento) e parte dos valores e crenças de uma sociedade para significar novas representações e a realidade, articulando comportamentos, atitudes e pensamentos sobre esse real. Após definirmos os contornos teórico-metodológicos que sustentam essa pesquisa, cumpre-nos delimitar, no próximo capítulo, as dimensões da pesquisa e do pesquisador na história e nos documentos oficiais.

CAPÍTULO III

PESQUISA: VEREDAS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Enredar as RS de professorandos de um Curso de Letras, durante a construção de suas pesquisas, demanda algumas ponderações sobre as dimensões da ciência, pesquisa e conhecimento. Neste capítulo, objetivamos e ancoramos esses termos, ao mergulhar nas três correntes do pensamento contemporâneo (positivismo, fenomenologia e marxismo) e ao descrever as RS sobre pesquisa e pesquisador, na visão de estudiosos e de documentos oficiais, que regulam o curso de Letras no país. A partir dessa expedição, esperamos desvelar as RS da ciência e, conseqüentemente, da pesquisa e pesquisador em diferentes momentos, pontuando seus objetivos e fins.

3.1 A ciência e suas faces: pesquisa, instrumento para a construção do conhecimento

Ao longo da história dos homens, a ciência organizou-se de forma sistemática e metódica, acumulando e renovando, continuamente, conhecimentos, confiabilidade, indiscutível autoridade e primazia sobre as outras formas de conhecer a realidade e o homem. A pesquisa, atividade pautada em métodos e procedimentos científicos, é o instrumento pelo qual a ciência (re)constrói o seu conhecimento.

O propósito da ciência não é apenas conhecer o mundo. Mais do que observar, descrever, analisar, compreender, relacionar e explicar, a ciência almeja controlar e (re)criar o fenômeno. Por meio da ciência, o homem encontra o seu caminho para a divindade e se despe da imagem de criatura para tornar-se criador. Adentremos um pouco na identidade dessa construção humana, principiando nossa jornada pelo positivismo.

O positivismo encerra a RS da ciência, pesquisa e pesquisador que constrói verdades. Preciso na quantificação estatística dos dados que mensuram a realidade, sistemático e metódico, na execução de seus instrumentos, técnicas, teorias e leis, sempre invariáveis, universais e cabais, o positivismo constrói sua ciência no limite da realidade observável.

Consoante Triviños (1987), a ciência conquistou elevado grau de confiabilidade, sistematização e reconhecimento com as contribuições legadas pelos pensadores positivistas. Reconhecido como a mais longa corrente do pensamento humano, o positivismo reinou soberano até a década de 70, imprimindo marcas profundas no universo da ciência. Isso

significa que os outros olhares sobre o mundo nascem da altercação com o ideário positivista, em movimento contínuo de refutação e assunção.

Oriundo das bases teóricas fundadas por Bacon, Hobbes e Hume, o pensamento positivista foi organizado por Comte no século XIX, sob o terreno filosófico do idealismo subjetivo. Na concepção positivista de mundo, as idéias são anteriores à matéria e o homem é incapaz de resvalar a essência das coisas. Por isso, a ciência do positivismo busca o conhecimento factual, observável, útil, certo e preciso. No tratamento quantitativo dos dados, o caminho para consolidar a objetividade, em oposição à subjetividade (COMTE, 2000).

O pesquisador, no positivismo, sustenta-se no raciocínio lógico e na observação de fatos perceptíveis para desvendar as leis que regem os fenômenos do mundo, a realidade (COMTE, 2000). O positivista não investiga as causas, mas descreve e pauta suas explicações na relação entre os fenômenos mensuráveis, a partir de variáveis empíricas.

De acordo com Triviños (1987), o positivismo não serve aos interesses do mundo, mas à necessidade de conhecimento do pesquisador. A priori, a pesquisa positivista não direciona seus estudos para a solução de problemas humanos, pois prescinde de aplicação prática. Mesmo interdito pelos limites de sua consciência humana, o pesquisador positivista encerra a imagem de um homem de poder, superior, distinto dos demais. Ele domina os instrumentos, as técnicas e as teorias capazes de disciplinar o olhar sobre o mundo e produzir a lei, a ordem, o progresso, a verdade.

A ciência positiva, segundo Triviños (1987), organiza em suas pesquisas princípios fundamentais que sustentam a construção do conhecimento: isolamento e operacionalização de variáveis; objetividade e neutralidade científica; demonstração da verdade e unidade metodológica. Para Comte (2000), o positivismo é a ciência da exatidão, fatos e verdade.

As críticas ao positivismo recaem sobre o seu mecanicismo exacerbado, que limita o desenvolvimento e a capacidade de conhecer do homem. O isolamento de variáveis reflete a fragmentação do seu conhecimento, por vezes, vazio, incapaz de atender as premências sociais e compreender o fenômeno como produto de uma esfera sócio-histórica maior. Sua objetividade e neutralidade ignoram a complexidade do ser e, diante do homem que investiga, mostram-se frágeis, inócuas, apartadas das causas e conseqüências que envolvem o fenômeno. Na educação, o positivismo afiançou a transmissão de informações, em disciplinas compartimentadas, alheias às necessidades e interesses dos sujeitos (TRIVIÑOS, 1987).

No positivismo, a verdade possui limites estreitos, presa à teoria que a forjou e, distante dessa, perecível. A unidade metodológica é uma quimera que, em vão, intenta

universalizar a idiosincrasia do homem, equiparando as leis das ciências naturais às sociais. Por essa razão, rende-se à natureza movediça da realidade social, sempre rompendo limites e as frágeis leis alinhavadas pelo homem.

O positivismo não desaparece na poeira do tempo. Ele é absorvido e ressignificado pelas correntes que lhe tomam a frente, na construção do conhecimento humano. O palco da humanidade, agora, abre suas cortinas para a fenomenologia. De acordo com Triviños (1987), a imagem da ciência, da pesquisa e do pesquisador fenomenológico revela a ambição de uma ciência exata, calcada na descrição da existência humana e na possibilidade de alcançar a essência do fenômeno.

Nessa corrente, a pesquisa e o pesquisador focalizam a descrição da realidade e não a explicação ou análise. O conhecimento nasce da visão pessoal do pesquisador e de sua experiência com o mundo vivido. Todavia, passa por um processo de “redução fenomenológica” que, em síntese, procura higienizar o fenômeno de qualquer nuance pessoal e cultural, tornando-o livre de subjetividade, puro, essência. Essa primeira etapa é denominada questionabilidade do conhecimento, processo pelo qual o pesquisador isola o fenômeno de suas crenças.

Considerado princípio fundamental na fenomenologia, a intencionalidade é a noção da consciência dirigida a um fim. A fenomenologia objetivou ser ciência e método, dirigida ao pensar de verdades universais, válidas a todos (TRIVIÑOS, 1987). Logo, pesquisa e pesquisador são sempre movidos pela intenção de conhecer e é essa consciência intencional diante do objeto que se considera dado.

Contudo, as críticas a essa corrente denunciam o solipsismo de seu conhecimento, impregnado pela subjetividade do pesquisador (sujeito ator) da e na pesquisa. Acusada de produzir conhecimentos pouco válidos e restritos, a fenomenologia, segundo Triviños (1987), não apresenta de forma evidente os seus instrumentos; perpetua a postura conservadora e a-histórica do positivismo e não demonstra, em sua postura descritivista, interesse em produzir transformações sociais.

A ambição em tornar a fenomenologia uma ciência exata, calcada no vivido, engendra sérias contradições. O pesquisador parte de sua experiência pura com a realidade, mas deve distanciar-se do fenômeno, por meio de redução, a fim de alcançar a essência. Essa redução produz um conhecimento alheio à realidade do sujeito, à margem dele e, simultaneamente, subjetivo, porque o processo de produção centra-se totalmente no sujeito.

Mesmo cultivando uma postura de afastamento diante do fenômeno, a fenomenologia legou para a educação a valorização da experiência vivida pelo sujeito e o princípio da intencionalidade na aprendizagem. Uma de suas principais ramificações é o interacionismo, que sustenta que o conhecimento é produzido na e pela interação entre os sujeitos sociais (TRIVIÑOS, 1987).

A RS da ciência fenomenológica é a busca pela exatidão e essência; a pesquisa e o pesquisador são instrumentos para atingir esse propósito, que eclode da experiência com o mundo vivido. O pesquisador não busca mais apenas verdades, mas essências que, para serem alcançadas, não exigem somente técnicas de quantificação estatísticas, mas o poder de sua consciência na descrição e higienização do fenômeno, tornado puro.

A última corrente do pensamento a ser discutida é o materialismo (marxismo) histórico dialético. A RS da ciência, pesquisa e pesquisador no marxismo histórico dialético convoca a idéia de um homem capaz de transformar-se a si e ao conhecimento; um homem que produz verdades transitórias, que se renovam com a renovação do seu criador.

Consubiaciado em Karl Marx, seu principal expoente, o marxismo organiza uma base científica (histórica) e filosófica (dialética). A ciência germinada nesse pensamento é extremamente arraigada à história e à política e, por isso, pesquisa e pesquisador não são neutros, uma vez que, interpelados pelas representações ideológicas de seu tempo, vivenciam, (re)produzem coerções e contradições.

O marxismo ou materialismo assevera a primazia da matéria em relação à consciência. No materialismo, o mundo é, a consciência está. Isso significa que a existência da matéria independe da consciência humana. O homem marxista é capaz de alcançar a verdade, mas ela se transforma pela força da história. Por isso, a ciência que se constrói no materialismo compreende a historicidade do conhecimento e o processo dialético no qual ele se insere, oscilando entre o relativo e o absoluto (TRIVIÑOS, 1987).

A verdade e a produção do conhecimento se fundamentam na prática social, ou seja, na ação e reflexão dos sujeitos históricos que trabalham na e pela transformação da matéria. Para os marxistas, matéria significa realidade objetiva, a qual existe, independentemente, da consciência. A verdade é, portanto, uma construção, que se desenvolve no movimento dos homens rumo à realidade objetiva (MARX; ENGELS, 1999). O pesquisador dessa corrente orienta-se no sentido de formular explicações coerentes, lógicas e racionais sobre os fenômenos, considerando a historicidade e a prática social dos homens.

A ciência, a pesquisa e o pesquisador, no materialismo histórico dialético, acreditam que as idéias podem modificar as bases econômicas da sociedade e promover rupturas, transformações, revoluções na consciência dos homens e realidade objetiva. Os propósitos fundamentais da pesquisa estão direcionados à investigação de leis gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento. As formas como a realidade objetiva se reflete na consciência dos homens, o movimento e a transformação da matéria no plano das consciências e a construção do conhecimento humano compõem outros interesses dessa corrente do pensamento (MARX; ENGELS, 1999).

No materialismo histórico dialético, o pesquisador se alimenta da idéia de que o homem pode conhecer a realidade objetiva. Dessa consciência, advém grande poder de realização, assim como responsabilidades. O conhecimento produzido por essa corrente difere das outras, pela consciência de sua mobilidade perene, caráter histórico e possibilidade de transformação da realidade.

A ciência, a pesquisa, o pesquisador e o conhecimento amadurecem, no marxismo, ao reconhecer suas possibilidades e limitações sócio-históricas. A visão do inacabado e a consciência de que a realidade social é construída e transformada pelo próprio homem, na prática social. Segundo essa corrente, o homem caminha para a verdade absoluta, para a essência da matéria, cômico de que o conhecimento produzido não pode ser isolado da história ou estar alheio ao homem que o criou.

Após divisar um pouco da imagem da ciência, pesquisa e conhecimento, debruçemo-nos sobre o papel que a pesquisa ocupa na formação dos profissionais no Ensino Superior, a partir das ponderações de estudiosos dessa área.

3.2 O papel da pesquisa na formação profissional do educador

Neste ponto do trabalho, explanamos sobre o espaço ocupado pela pesquisa na formação profissional do educador, enfatizando os objetivos e justificativas dessa prática. Com o auxílio de alguns pensadores, refletimos sobre a ausência e a presença da pesquisa na formação do educador, as imagens equivocadas que estigmatizam a pesquisa/pesquisador, e as possibilidades advindas de uma educação pela e para a pesquisa. Na visão de Demo (1998), a pesquisa deve ser entendida não apenas como a manipulação de procedimentos científicos, mas, como atitude cotidiana, fundada no questionamento crítico e na intervenção da realidade.

O desafio de educar pela pesquisa esbarra, segundo Demo (1998), em uma prática secular, que reduz a educação à cópia, reprodução, treinamento e acatamento, frente a um conhecimento estático, dado como verdadeiro, modelar. A escola, como espaço de transmissão e reprodução desses conhecimentos “inquestionáveis e legítimos”, ensina o aluno a copiar, nunca a questionar. A verdade imposta precisa ser memorizada e, depois, reproduzida em avaliações que “atestem” a aprendizagem do aluno.

Nesse processo de instrução mecanicista, leitura e escrita estão entre as competências menos desenvolvidas. Na graduação, o prolongamento desse quadro reflete-se na carência do ensino e de práticas de leitura e escrita, fato que torna a experiência da pesquisa ainda mais espinhosa. Habitados a reproduzir o já posto, os futuros profissionais demonstram impedimentos para ler, interpretar, sintetizar, organizar e escrever (FAZENDA, 2000).

A escrita da pesquisa é vista por Fazenda (2000) como um dos entraves mais difíceis de transpor. Isto porque, segundo a autora, escrever requer elaboração pessoal, advinda de extensa leitura e envolvimento com o objeto de pesquisa. Logo, o que se observa, comumente, é a produção de uma colcha de retalhos, um texto repleto de fragmentos, frases soltas, pensamentos inacabados, embates teóricos entre vozes dissonantes.

Ponderando sobre essa questão, Fazenda (2000) defende que, perante a impossibilidade de (re)criar-se pela palavra, o acadêmico precisa refletir sobre o caminho que o conduziu a essa clausura imobilizadora. Desfazer as amarras, romper o silêncio, investigar as lacunas devem ser os primeiros movimentos do pesquisador na busca por uma expressão, identidade própria. Na pesquisa, o acadêmico se (re)estrutura e se encontra produtor de seus próprios pensamentos e palavras.

Essa escrita, resultado de uma vivência cultivada na imitação irrefletida, revela-se incapaz de viabilizar a construção de uma identidade discursiva própria. As palavras, sempre alheias, teimam em fazer ninhos dentro de nós, porque não as pensamos, mas somos por elas pensados. Em pesquisa sobre concepção de escrita na graduação, Menegassi (2005) identificou uma postura tradicional nos professorandos do curso de Letras, que apresentam uma resistência inicial à reescrita de seus textos, porque consideram a escrita como algo intocável. As primeiras correções são vistas como ofensas (negação e raiva). Todavia, o processo de reescrita e interação contribui para desenvolver nos professorandos uma competência de autocorreção, que desperta a consciência da escrita como trabalho.

Para Demo (1998), a aula que se restringe ao repasse de conteúdos e a instituição de ensino que apenas socializa o conhecimento não constroem cidadania e esfacelam a

possibilidade de desenvolvimento do humano. Isso ocorre porque, nesse espaço de deseducação, não se concebe o ser humano como sujeito, mas como objeto de instrução. Esse pensar-agir subjuga o processo de ensino-aprendizagem a treinamento. Em suas palavras:

É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante dum objeto receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada (DEMO, 1998, p. 7).

Nesse cenário, a pesquisa se converte em cópia, isenta de qualquer reflexão, questionamento ou reconstrução. Na educação básica, ela está, normalmente, presa à imagem da consulta e reprodução de uma obra tipo enciclopédia (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Toda essa “educação” parece servir a um propósito perverso de inculcamento, que internaliza a subserviência ao que está posto. Essa (des)educação pautada na cópia, na reificação dos seres, impossibilita o desenvolvimento dos sujeitos e sufoca qualquer transformação na estrutura política, econômica e social vigente. Consoante Freire (2001), a educação é um ato político e, por ser político, tanto oprime quanto liberta.

Esse quadro de reificação do homem pode ser revertido, de acordo com Demo (1998), por uma educação pautada pela e para a pesquisa, que transforme o ato de educar em um processo de formação da competência humana e histórica dos sujeitos. Para isso, urge introduzirmos no processo de ensino-aprendizagem o questionamento reconstrutivo, cerne da pesquisa, e laborarmos em prol de uma atitude questionadora cotidiana, que desmistifique a imagem do pesquisador e da pesquisa, como entidades especiais (DEMO, 1998; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), pois o pesquisador se constrói na pesquisa, de forma ética, consciente e contínua. Advogando a favor da pesquisa e da autonomia, Fazenda (1997, p. 12) postula:

...à medida que vai se apropriando de si mesmo, sua pesquisa experimenta o gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade. Como num espelho, vê sua imagem (aquela que nunca a ele fora revelada), exposta como se não fora sua. Examina-a em cada detalhe; um ajuste aqui, outro acolá, aproxima-a da imagem de seus desejos. É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos, revelar-se.

É na apropriação de si mesmo que a pesquisa atua para (re)constituir o profissional educador: alguém capaz de se surpreender com sua capacidade de construção e descobertas, maravilhar-se diante do ato criador, que o prepara para uma compreensão maior do mundo e dos homens. E, a partir desse conhecer, fortalecer em seu interior o poder para pensar, intervir

e transformar a si, aos outros e ao mundo. Por isso, não se pode pensar educação, formação e cidadania separadas da pesquisa, núcleo propulsor da capacidade de conhecer dos homens.

A pesquisa, instrumento de construção do conhecimento, permite aos indivíduos o aprender a aprender (Freire, 2001; DCNF, 2001b), o (re)fazer conhecimento e a formulação de uma visão própria. De acordo com Demo (1998), a base da educação escolar e acadêmica deve ser edificada sobre os alicerces da pesquisa, compreendida não como acumulação inútil de leituras, experiências e dados, mas, como forma de conhecer e intervir na realidade.

Para o questionamento reconstrutivo não basta o conhecimento formal, capaz de inovar-se, visto que ele é apenas um meio para a ação dos sujeitos sócio-históricos. Para gestar educação, no sentido de educar para a ação (Freire, 2000), é necessária a fusão do conhecimento à ética dos fins e valores. Essa união possibilita um processo educativo politizado e revolucionário, capaz de alterar as estruturas da sociedade, por meio da conscientização crítica dos indivíduos, frente à realidade na qual se inserem como co-produtores responsáveis. Essa é a visão de Demo (1998) para transformar a educação:

...conhecer é a forma mais competente de intervir; a pesquisa incorpora necessária a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele (DEMO, 1998, p. 7).

Evidencia-se a posição do autor quanto à necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para conhecer, pensar, analisar e intervir na sociedade. Educação desprovida de conhecimento, reflexão-ação e transformação não educa, deseduca. Em Demo (1998), educação para cidadania ganha relevo de educação para a transformação social. É a retomada da educação para e pela *práxis* de Marx, Gramsci e Freire, como caminho para a autonomia e libertação dos oprimidos.

A pesquisa consolida na educação a percepção emancipatória dos sujeitos, que se (re)constroem, pelo questionamento da realidade, e se fortalecem, na exercitação prática das teorias. Para tornar-se emancipatória, a educação demanda a prática da pesquisa na formação de sujeitos para gestar outros sujeitos. O educador precisa educar-se pela pesquisa para ser capaz de educar para a pesquisa (BRASIL, 2001b). Pesquisa e educação se irmanam na oposição à cópia, à ignorância, à manipulação e reificação dos sujeitos; comungam do processo reconstrutivo do conhecimento, pautado no questionamento e na fusão de teoria-prática (DEMO, 1998, 1999).

Questionar e reconstruir são traços distintivos do processo de pesquisa, que incorporam, ainda, a noção da qualidade formal e política (conhecer para saber intervir pelo conhecimento). Questionar baseia-se na capacidade que tem o indivíduo de, conscientemente, criticar, desenvolver e experienciar projetos próprios, no contexto sócio-histórico em que se insere. Reconstruir é a capacidade de inovar e renovar o conhecimento, por meio de uma absorção pessoal ativa, que alimenta a crítica e impulsiona a intervenção. Para Demo (1998), a fusão desses elementos consubstancia o questionamento reconstrutivo, cerne da pesquisa.

Pensar pesquisa e educação na (trans)formação de sujeitos sócio-históricos, ativos, conscientes do seu papel social e político, capazes de refletir-intervir, criticamente, em suas realidades, é pensar o cidadão, a cidadania. Por isso, cristalizar a visão deturpada de pesquisa, como algo de e para seres especiais, dotados de genialidade e capacitação inigualáveis revela-se ignorância abominável contra a educação e cidadania (ALVES, 2000a).

Para Demo (1998), o afastamento e a idolatria da pesquisa na educação conspiram a favor do imobilismo e sujeição de educadores e educandos à tirania da cópia. Inserir a pesquisa no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem é uma forma de desfazer essa imagem deturpada da atividade de pesquisar. Conforme esse autor, precisamos...

...desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial. Por conta desta crença frívola, o professor também não se entende por pesquisador. Acha que pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria à altura de fazer. Foi treinado dentro do método da aula copiada, e só sabe dar aula copiada. Quanto ao aluno, a idéia de o fazer pesquisar pareceria um espanto, uma fantasia, uma megalomania, uma extravagância (DEMO, 1998, p. 12).

Torna-se evidente que essa visão estereotipada de pesquisa-pesquisador aborta nos cursos de formação docente e, conseqüentemente, nos demais níveis de ensino, a experiência da pesquisa como prática cotidiana e necessária à educação. O professor, coadjuvante da formação para a *práxis* de sujeitos sócio-históricos, deve ser o primeiro a incorporar, semear e multiplicar o questionamento e a criticidade que o autoriza a participar e intervir na realidade.

O educador não pode se enredar pela atitude conformista e alienadora do mundo intocável. Ao contrário, sustentado pela pesquisa, ele produz conhecimento, desenvolve e pontencializa o seu poder de ação-reflexão-ação (Freire, 2001), ocupa espaços, incendeia mentes, germina micro-revoluções (GRAMSCI, 1968). Logo, não se congela no inconformismo, mas age, investiga, analisa, confronta, organiza e trabalha para perfurar saídas e modificar a realidade. Para Fazenda (1997), pesquisa não pode ser prática restrita a

um grupo, mas direito de todos. Defronte o conhecimento, o homem aprende a conhecer a si mesmo e vicia-se na necessidade voraz de sempre conhecer mais e mais e mais.

Especialmente na formação acadêmica (graduação), a pesquisa deve se impor na construção da competência questionadora reconstrutiva, que conflui a capacidade do sujeito histórico inovar-se pelo conhecimento e intervir na estrutura política, social e econômica, de forma ética e cidadã. O profissional que o mercado almeja é um ser crítico (questionador), criativo (inovador), flexível, capaz de lidar com as adversidades de uma realidade mutante, produzir e multiplicar oportunidades, capital. Para Apple (2001), o sistema capitalista neoliberal encerra suas contradições e armadilhas, uma vez que a evolução do mercado depende do desenvolvimento permanente do profissional, tônica perigosa para o sistema. Contudo, na atual conjuntura, não há como pensar em progresso, sem abrir as torneiras da educação.

Ainda apática e entorpecida pelo copismo, a universidade frequentemente ignora a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista no Art. 207 da Constituição Brasileira, “As universidades gozam de autonomia (...) e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Conforme nossa Carta Magna, a universidade é o lugar privilegiado, onde se pode sistematizar o conhecimento adquirido pela humanidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento. O Ensino trata da acumulação, a pesquisa da produção e a extensão da relevância do conhecimento para a sociedade. O desequilíbrio entre esses três pilares é constantemente observado, com prevalência do ensino, paternalista, calcado apenas na transmissão de conteúdos, o que transforma espaços de formação docente em terreno onde só se faz reprodução.

Muitas das pesquisas realizadas, por outro lado, apresentam-se dissociadas da educação, restritas à mera qualificação formal, mascaradas pelo domínio teórico-metodológico. Mesmo quando inseridas no cotidiano de professores formadores, não raro, desvinculam-se do processo educativo e resumem-se à produção de relatórios, redigidos por uma elite acadêmica tão especial, que prescinde do contado pedagógico com o aluno (DEMO, 1998). Sobretudo em instituições particulares noturnas, a produção de conhecimento é vista como pretensão incompatível com as limitações do aluno e a realidade de ensino. Em oposição a essa postura, Freire (2000, p. 32) defende que:

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. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo

educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nessa declaração, fica claro que ensino-pesquisa compartilham do mesmo corpo e que a formação profissional do professor não pode se constituir no descompasso dessas ações, muito menos, na sua desvinculação. Para Freire (2000) não há como se pensar nesses que-fazeres, separadamente. Assim, a construção conceitual professor-pesquisador é uma redundância, pois o pesquisador não pode ser entendido como uma qualidade que se acrescenta ao professor, mas como uma entidade constitutiva da sua prática. Todavia, o Ensino Superior parece insensível a essa realidade, promovendo uma formação fundada no ensino, reprodução e acatamento ao que está posto.

Desse modo, para Demo (1998), a universidade não cumpre o seu papel de construir, propagar e transformar a sociedade pelo conhecimento, formando sujeitos históricos, comprometidos com a intervenção, pautada na *práxis* social. A cidadania que deveria ser gestada na universidade fica subjugada às aulas teóricas, orvalhadas por práticas incipientes, encerrada em uma incompetência, muitas vezes, formal e quase sempre política. O espaço que poderia consolidar a cidadania mais notável, instrumentalizada na reconstrução questionadora do conhecimento, abstém-se em silêncio, inoperante e se esquece que,

O ponto de referência mais decisivo é a formação de sujeitos capazes, críticos e criativos, democraticamente organizados, aptos a superarem a condição de massa de manobra ou objeto. Nenhum ser humano pode ser objeto de outro. O maior entrave é representado pela ignorância da condição de objeto e pela fabricação da ignorância por parte de quem sustenta seus privilégios na exploração dos outros (...) Somente uma população competente, munida da capacidade de questionamento reconstrutivo sólido, democraticamente bem organizada, profundamente ética seria capaz de contrapor-se ao processo excludente (DEMO, 1998, p. 62-63).

A competência profissional, entendida por Demo (1998) como a capacidade de (re)construir conhecimento, inovar-se, fazer e fazer-se oportunidade principia e se concretiza na e pela pesquisa. A pesquisa é a fonte da atualização permanente do profissional, (auto)avaliação, teorização das práticas e prática das teorias, consolidação da visão geral, capacidade de discutir e refazer qualidade, produzir individual e coletivamente o conhecimento inovador e, por isso, transformador. A pesquisa entra como importante componente no desenvolvimento do professor, habilitando-o a transformar suas práticas, com base em suas próprias reflexões e a construir respostas mais adequadas para os problemas escolares (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; BRASIL, 2001b; LÜDKE, 2005; PEREIRA, 2007).

Defensora desse pensamento, Fazenda (1997, p. 13), ao vivenciar a pesquisa na formação de seus orientandos, compartilha conosco a metamorfose da criatura em criador – “a cada dificuldade superada vejo educadores crescerem, tornando-se identidades -, da descrença à crença, da impossibilidade ao possível, do virtual ao real, do sonhado ao possível...”. Logo, podemos perceber que a maturação da crítica, do saber pensar e agir, do questionamento que reconstrói caminhos para a intervenção coerente da realidade concretiza-se na e pela pesquisa.

Freire (2000) arremata essas vozes, ao asseverar a formação e prática docente, calcada no tripé: autonomia, crítica e confiança. Essas forças se confluem na vivência da docência para atuar na transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, na conscientização do inacabamento, no respeito ao ser humano, na postura ética e socialmente comprometida com a intervenção na realidade. Nesse panorama, a pesquisa é arma fundamental para concretizar essa pedagogia da autonomia.

É na pesquisa, movido pelo questionamento reconstrutivo, que o educador encontra o combustível para pensar, observar, compreender, argumentar, fundamentar, questionar e intervir no espaço social, econômico, político e cultural. Para Demo (1998), educar pela e para pesquisa não é utopia; utopia é “educar” distante da pesquisa, visando à cidadania.

3.3 Entre leis, decretos e diretrizes: a presença da pesquisa no ensino superior

Após dialogarmos com autores que defendem a presença da pesquisa, como prática de ensino-aprendizagem essencial à formação de educadores críticos e autônomos, volvemos o olhar para os documentos oficiais que dispõem sobre a presença da pesquisa no ensino superior.

Nessa interação, elegemos como locutores primordiais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNF), de maio de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (DCNL), de abril de 2001 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras das professorandas deste estudo.

A partir dos discursos firmados por essas vozes, esperamos compreender o espaço, objetivos e finalidades reservados à pesquisa nos cursos de graduação, em especial, no curso de Letras. Princípios pela LDB (1996), atendo-nos aos títulos I, IV e VI, que tratam, respectivamente, da educação, educação superior e dos profissionais da educação.

No título I, Art. 1º, a educação é pontuada como um processo formativo, que se desenvolve em múltiplos espaços (família, sociedade, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, etc.). A primeira menção ao termo pesquisa aponta dois caminhos: pesquisa como um processo distinto ou complementar ao ensino. Essa via dupla parece se dissolver frente ao § 1º, que situa a educação escolar como processo calcado, primordialmente, no ensino.

Ao discorrer sobre a educação superior, a LDB define como finalidades, no Art. 43, incisos I, III, IV e VII, a prevalência da produção da pesquisa e sua divulgação como vereda para conhecer o homem e o mundo.

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...] III - incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e [...] desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...] IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino [...] VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica.

Torna-se evidente, no discurso da LDB, o papel que a pesquisa assume no ensino superior, como elemento basilar da construção do conhecimento e desenvolvimento humano. Por meio da investigação científica e pesquisa, sustenta-se o pensamento reflexivo-crítico que norteia a formação de profissionais na graduação, habilitando-os à produção de conhecimento. Ressalta-se também a responsabilidade político-social de promover e compartilhar o conhecimento produzido nessa instância superior com os demais segmentos da sociedade.

No título VI, a LDB estabelece os fundamentos gerais para a formação de profissionais da educação, valorizando a associação teoria-prática e experiências profissionais anteriores dos professorandos. Não há menção à pesquisa ou à investigação científica, nesse título da LDB. Embora significativo, esse silenciamento acerca do papel da pesquisa na formação do professor pode ser apenas circunstancial, decorrente do caráter genérico dessa lei. Por isso, vejamos como essa situação se desdobra nos documentos mais específicos sobre o ensino superior, como as Diretrizes.

Lavrando o terreno para a sementeira das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, a orientação contida no parecer nº 776/97, aprovado pela Câmara de Educação Superior (CES), em dezembro de 1997, afirma o objetivo das diretrizes em promover, no ensino superior, profissionais autônomos, em permanente processo de desenvolvimento. O profissional priorizado pelas Diretrizes deve ser capaz de saber, saber fazer, explicar e refletir sobre o seu fazer, e refazer-se sempre.

A fim de superar a feição de um ensino superior centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos, as Diretrizes propõem “induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva a sua criatividade e análise crítica”, segundo as orientações da CES (1997). Existe claro entendimento da pesquisa como processo pelo qual os homens criam o conhecimento (dimensão criativa) e exercitam a sua visão crítica da realidade. Visando à qualificação e flexibilidade da formação, as orientações para as diretrizes estabelecem, ainda, os seguintes princípios correlacionados à prática da pesquisa:

...5) Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno [...] 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (BRASIL, 1997).

Desenvolver a competência para gerenciar a própria formação profissional, articulando práticas que promovam autonomia constante é um dos objetivos de uma educação sustentada na e pela pesquisa. Em um mundo movediço, dominado por incertezas e desafios, o futuro profissional precisa estar apto a lidar com uma avalanche de problemas e situações inusitadas. É preciso saber problematizar o real, organizar esforços sistemáticos para compreendê-lo e conjugar forças para transformar e sensibilizar o homem e a sociedade para a mudança inevitável.

Nesse universo instável, o desafio de educar e de se educar apresenta-se colossal e, por isso, precisa conjugar a reflexão crítica, subsidiada pela teoria, à ação consciente e coerente com o contexto, as pessoas e objetivos almejados. Ou seja, o professorando necessita fundamentar-se teoricamente para direcionar sua ação, adequando-a e respeitando as idiosincrasias humanas, sócio-culturais e político-econômicas do seu contexto educacional.

Para isso, a pesquisa individual e coletiva coloca-se como eixo articulador da teoria e prática na formação desse profissional (re)construtor do conhecimento e da realidade. Observemos que, conforme o parecer 776/97-CES, a pesquisa é processo indissociável do ensino-aprendizagem. Ela não apenas complementa o ensino, mas norteia o aprender a aprender. Através da pesquisa, desencadeia-se a produção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia profissional.

Em dezembro de 1999, o decreto nº 3.276 apresenta alguns dispositivos para regular a formação de professores na esfera superior, em complemento à LDB (1996). O referido decreto não privilegia a essencialidade da pesquisa para a formação desses profissionais. Entre seus artigos, existe apenas uma menção à prática da pesquisa, assinalada no Art. 5º, §

1º, inciso V, que delega às DCNF observar o “conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. Nesses termos, a pesquisa possui um fim específico e prático: melhorar o processo de ensino-aprendizagem, através da melhoria das práticas do agente educador.

Após nos debruçarmos sobre documentos que precedem a instituição das DCNF, em maio de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), passamos a examinar o espaço destinado à pesquisa nesse documento, que constitui, juntamente, com as DCNL (2001), as vozes oficiais norteadoras dos cursos de Letras. A proposta das DCNF foi apreciada pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer nº CNE/CP 009/2001, que concedeu à pesquisa espaço privilegiado à formação do docente em nível superior.

A proposta das Diretrizes reconhece a educação como mecanismo responsável pelo desenvolvimento humano e estruturação de uma sociedade mais justa e equânime. Segundo esse documento, a instauração de uma educação básica eficaz esbarra no desafio de formar profissionais educadores autônomos e críticos, capazes de desenvolver práticas investigativas que os habilitem a identificar, compreender, explicar e organizar ações para sanar antigos e novos problemas da educação.

As palavras de lei dessa proposta, concernentes à prática da pesquisa, são: desenvolvimento de práticas investigativas e congraçamento entre teoria-prática, em todos os momentos da formação do educador, em sala de aula e durante a regência. O futuro profissional precisa ser preparado para pensar sobre sua prática a partir da teoria, bem como, teorizar sua prática a fim de (re)pensar os limites e limitações da teoria, propondo e multiplicando construções teóricas próprias.

Estruturada em três tópicos – Reforma da educação básica; Suporte legal para a formação dos professores e Questões a serem enfrentadas na formação dos professores –, a proposta das DCNF vincula a formação docente às necessidades e peculiaridades da educação básica. No primeiro tópico – Reforma da educação básica – aparecem os objetivos dessa nova educação e, conseqüentemente, a necessidade da formação de um educador autônomo, apto a lidar com a pesquisa para formar-se e formar, visando à promoção da autonomia.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário que o aluno aprenda a

relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades (BRASIL, 2001b, p. 10).

São tantas as exigências atribuídas à educação básica, que a proposta das DCNF esclarece que os atuais cursos de formação de professores precisam passar por revisão para se habilitarem a gestar profissionais com essas competências, visto que os atuais professores não demonstram esses predicativos. Considerando que só podemos gestar no outro aquilo que temos internalizado em nós mesmos, podemos compreender que a revisão da formação docente é alavancada pela reestruturação da educação básica, que exige um profissional capaz de investigar, repensar e reconstruir o conhecimento, a prática e o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

O segundo tópico da proposta – Suporte legal para a formação de professores – não centraliza questões referentes à pesquisa, mas discorre sobre os amparos legais para a formação dos professores – LDB (1996) –, enfatizando a importância da autonomia e ação social desse profissional para o desenvolvimento da sociedade. É no terceiro tópico – Questões a serem enfrentadas na formação dos professores – que se encontram parte das referências à prática da pesquisa na formação docente.

Nesse tópico da proposta das DCNF, discutem-se os problemas que atravancam a formação do profissional educador na graduação, dentre os quais destacamos a inadequação do tratamento da pesquisa. De acordo com a proposta, a visão academicista da pesquisa no ensino superior obscurece a sua dimensão constitutiva da teoria-prática. Ignora-se, deste modo, o papel fundamental que a pesquisa exerce no aprofundamento da teoria e na consubstanciação da prática.

Sustentado pela pesquisa, o profissional educador pode compreender melhor a teoria, (re)pensar e (re)construir suas bases epistemológicas e parâmetros funcionais, não apenas como consumidor do pensamento alheio, mas como co-produtor e produtor do seu próprio pensamento. A pesquisa possibilita o cultivo de uma postura mais ativa e menos sujeitada aos dizeres teóricos. A prática, subsidiada pela pesquisa, fruto do confronto com o teórico, assume nova significação, torna-se investigação basilar para a (re)construção do conhecimento e autonomia crítico-reflexiva.

Todavia, alheias a essa realidade, muitas instituições ainda promovem a formação docente distanciada de práticas investigativas, que lhes permitiria apossarem-se do processo de produção do conhecimento. Reféns do pensamento alheio, esses profissionais seguem reproduzindo palavras, pensamentos e práticas, de forma rasa. Desprovidos de compreensão

profunda sobre o conhecimento, esses professores não contestam e não aceitam contestação, apenas sujeitam-se e ensinam a assujeitar-se. Para transformar esse quadro, a proposta das DCNF contempla a pesquisa como componente estruturador da teoria-prática. A partir do contato com pesquisas que fundamentam a teoria, será possível ao profissional (re)pensar a teoria, bem como sua própria prática, superando equívocos, reparando fissuras e produzindo conhecimento (BRASIL, 2001b).

No voto da relatora da proposta, aparecem os princípios orientadores para a reforma da formação docente, com destaque decisivo para o papel da pesquisa na construção da autonomia do professor e dos alunos da educação básica. A relatora esclarece que a metodologia a ser adotada na educação básica precisa propiciar situações-problemas que desafiem os alunos a produzir conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Para isso, é preciso que os professores, em sua formação, “sejam desafiados por situações-problemas que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir” a partir de seus próprios conhecimentos (BRASIL, 2001b, p. 32).

O espaço vital que a pesquisa ocupa na formação de um profissional capaz de problematizar sua prática e produzir conhecimentos para reparar o seu fazer pedagógico torna-se ainda mais cristalino, no momento em que a relatora pontua, no tópico 1.3, a pesquisa como “elemento essencial na formação do profissional do professor” (BRASIL, 2001b, p. 34-35). Evidencia-se que é pela pesquisa que o professor constrói sua autonomia e a de seus alunos, desenvolvendo em si e nos outros postura investigativa que o habilita a (re)construir conhecimento.

...o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registros de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc. Com esses instrumentos, poderá, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens (BRASIL, 2001b, p. 36).

A proposta esclarece que o foco da pesquisa nos cursos de formação de professores está direcionada à compreensão e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como atitude cotidiana do professor. Mas, no trecho acima, acrescenta-se a importância da pesquisa para habilitar o educador a produzir e divulgar conhecimento no exercício de sua profissão.

O processo de ensino requer do profissional educador aptidão para mobilizar conhecimentos, improvisar, intuir, atribuir, avaliar e agir, de forma consciente e produtiva, diante de situações imprevistas. Por isso, a pesquisa é tão indispensável a sua formação, pois, através dela, consolida-se a autonomia e a capacidade de pensar e agir frente aos problemas em movimento de um universo material e humano (BRASIL, 2001b).

A relatora conclui o parecer sobre a pesquisa asseverando que ela é “um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação” de professores, essencial à compreensão do contexto, situações educacionais e produção de conhecimento. Pela pesquisa, o professor é levado a superar as aparências e penetrar na essência do fenômeno, aafiando sua competência para intervir, transformar e (re)construir a sociedade (BRASIL, 2001b, p. 36).

A proposta das DCNF (2001b) prevê a organização da formação docente com base em competências necessárias ao exercício profissional. Fazem parte dessas competências: o domínio do conhecimento lingüístico e pedagógico, a competência para gerenciar o próprio desenvolvimento profissional e conhecimentos investigativos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Ao invés de construir a matriz curricular dos cursos de formação docente por meio de um conjunto de disciplinas, carga horária e listas de conteúdos, a proposta das DCNF (2001b) organiza e pensa o currículo e a formação sustentados por um conjunto de competências. São as competências que determinam o que e como ensinar, quando, quanto e onde ensinar. É a partir delas que o currículo se materializa e ganha vida.

Situando matriz curricular e formação de professores nas esferas da competência, a proposta das DCNF (2001b) aponta critérios que se materializam em seis eixos articuladores do currículo: 1. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento; 2. da interação e comunicação do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3. da disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4. da formação comum e específica; 5. dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6. das dimensões teóricas e práticas.

Articular diferentes âmbitos do conhecimento profissional implica pensar a formação do professor a partir de aprendizagens, atuações e vivências diversificadas, que lhe possibilitem exercitar e desenvolver diferentes competências. No segundo eixo, focaliza-se interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional do futuro professor, a partir de ações e atividades colaborativas. Esse eixo trata do desenvolvimento

individual na interação com o coletivo, em atividades como: grupo de estudo, seminários, produções culturais, pedagógicas e científicas.

O documento menciona, claramente, a “importância de experiências individuais (...) projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso” (BRASIL, 2001b, p. 31). Analisando essa menção, observamos como é freqüente a associação entre pesquisa e autonomia intelectual e profissional. A competência para compreender, investigar, discutir e organizar soluções para a sua prática e desenvolvimento profissional está diretamente relacionada à capacidade de pesquisa do professor.

O terceiro eixo articula disciplinaridade e interdisciplinaridade, propondo de um lado a importância do aprofundamento de conceitos e conhecimentos disciplinares e, de outro, a necessidade de se justificar a relevância desses conteúdos para o exercício profissional do professor, principalmente para “compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino-aprendizagem”. Por isso, torna-se essencial que os cursos de formação de professores proponham a resolução de situações-problemas, que possibilitem o diálogo e a mobilização entre diferentes saberes. Essas situações-problemas são também uma referência significativa ao papel que a pesquisa exerce na formação do professor.

Na articulação da formação comum e específica, objetiva-se a consolidação de competências básicas para o exercício do magistério e adequação à natureza única das etapas do processo educacional, produzindo-se competências específicas para espaços e realidades também específicas (educação rural, jovens e adultos, especial, indígena, etc.). O quinto eixo evidencia a competência para a transposição didática, ou seja, a transformação do objeto de conhecimento em objeto de ensino, da teoria em prática. Nesse eixo, organizam-se os conhecimentos relacionados ao conteúdo e ao método de ensino (o que e como ensinar).

No eixo que trata da articulação entre teoria-prática, salienta-se a necessidade de ações fundamentadas em reflexões práticas e teóricas. Na construção de sua autonomia profissional, “o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”. Por isso, as práticas previstas no currículo precisam se materializar em situações que possibilitem o professorando exercitar e refletir sobre seus conhecimentos. Entre as diferentes experiências destacadas por essas práticas, a pesquisa se faz presente, na realização de observações e reflexões contextuais, resolução de situações-problemas, estudos de caso, etc.

A proposta assevera que a pesquisa exerce papel importante na formação do professor e no aprimoramento de sua prática pedagógica, possibilitando-lhe analisar situações e relações interpessoais, sistematizar e socializar reflexões sobre a prática docente e utilizar

conhecimentos de outras pesquisas para subsidiar e (re)construir sua própria práxis. Essa proposta resulta na produção de um Projeto de Resolução, que institui as DCNF, destacando-se o aprimoramento das práticas investigativas, fundamentais à consolidação da autonomia do professor-pesquisador de sua própria prática.

No Art. 3º desse Projeto de Resolução, entre os princípios norteadores para a formação docente, figura “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 62). Embora, não fique claro que o professor, além de compreender, deverá também produzir conhecimentos, por meio da investigação de sua prática pedagógica, torna-se evidente o espaço concedido à pesquisa na formação docente e no aperfeiçoamento de sua prática. Em 18 de fevereiro de 2002, o referido projeto se concretizou na Resolução CNE/CP 1, que institui as DCNF, reafirmando o espaço e a importância da pesquisa na formação docente.

Direcionando essa discussão para a presença da pesquisa nos cursos de Letras, adotamos como objeto de análise o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras (DCNL). O referido documento apresenta as orientações gerais para a formação do profissional da área de Letras, na esfera do bacharelado e licenciatura, e define o perfil dos formados, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação.

Inicialmente, as DCNL (2001c) expõem os argumentos que sustentam a formulação de orientações curriculares flexíveis, respondendo às demandas de um mundo em perene transformação, de exigências do mercado de trabalho e do exercício profissional. A universidade, usina produtora, detentora e multiplicadora de conhecimentos, é convidada a responder aos anseios sociais, sem, contudo, menosprezar seu papel formador de indivíduos capazes de refletir e, basilados por princípios éticos e humanos, contestar e transformar essa sociedade.

Consoante tais Diretrizes, a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da pós-graduação, é outro princípio que precisa ser considerado na formatação dos cursos de Letras. Um outro ponto importante para definir o espaço da pesquisa no ensino superior são as orientações para a construção do currículo.

Pensado em uma perspectiva flexível, o currículo dos cursos de Letras amplia sua dimensão nas DCNL, englobando, além de disciplinas convencionais, atividades acadêmicas curriculares dirigidas à aquisição de competências essenciais ao exercício da docência, dentre

as quais, destacamos: “práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência”, etc (BRASIL, 2001c, p. 30). Logo, a pesquisa está presente nos cursos de Letras como atividade acadêmica curricular, visando à construção de competências inerentes ao exercício da profissão docente.

O perfil almejado pelo curso pretende a formação de um profissional crítico, consciente do seu papel social e interculturalmente competente, apto a compreender sua formação como processo contínuo, autônomo e permanente. Para a concretização desses objetivos, a pesquisa é assinalada como caminho a ser articulado com o ensino e a extensão. No tópico *competências e habilidades*, desenha-se uma identidade profissional múltipla, que possibilite a formação de professores, pesquisadores, etc.

Nas DCNL (2001c), é marcante a presença do discurso que finaliza uma formação profissional autônoma, autogerencial, crítica- reflexiva. Contudo, o espaço da pesquisa revela-se menos significativo, quando comparado às disposições da DCNF (2001b). Nas DCNF, a pesquisa é vista como essencial à formação docente; nas DCNL, como necessária e, ao mesmo tempo, complementar, com indícios de desconexão no tripé - ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a menção à pesquisa é aí observável, mas não tão contundente como nas DCNF.

3.4 O espaço da pesquisa no curso de Letras

Dialogar com os documentos oficiais, que orientam o funcionamento da pesquisa nos cursos de formação docente, particularmente, no curso de Letras, possibilita-nos olhar para nossa própria realidade e prática educacional, de forma mais crítica e reflexiva. Entre leis, diretrizes e decretos, questionamo-nos qual a dimensão da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso de Letras – PPP (2005) em que os sujeitos desta pesquisa se encontram inseridos.

Na estruturação do PPP de Letras dessa instituição, observamos sete segmentações: 1. Perfil do profissional; 2. Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no decorrer do curso; 3. Pressupostos teórico-pedagógicos; 4. Estrutura do curso; 5. Área de atuação profissional; 6. Objetivos e 7. Organização curricular. Dentre os títulos mencionados, o que mais enfatiza a presença da pesquisa na formação do profissional é o último, *Organização curricular*, no subtítulo *formação profissional do professor*. Na seqüência, esboçamos uma breve síntese desses títulos, pontuando a presença da pesquisa.

No *Perfil do profissional* almejado por essa faculdade, aparecem duas vezes distintas: a primeira corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCNL) e a segunda, às Diretrizes do Provão (Exame Nacional de Cursos), presentes na Portaria nº 011, de janeiro de 2001. Nessa seção, aparecem os objetivos das DCNL, omitindo-se apenas o trecho referente à pesquisa e a sua articulação com o ensino e extensão, na formação do profissional.

O PPP menciona, ainda nessa seção, todos os objetivos das Diretrizes do Provão, dentre os quais destacamos as alíneas “f”, “j” e “m”, referentes à investigação e à pesquisa, na formação e exercício profissional da docência. Esses objetivos demonstram que o docente formado por essa instituição precisa desenvolver uma postura investigativa diante da língua(gem) e outros problemas de ensino-aprendizagem.

O título seguinte trata das *Competências e habilidades* específicas a serem desenvolvidas no decorrer do curso, utilizando os dizeres do artigo 3º das Diretrizes do Provão. Entre essas competências e habilidades, a alínea “e” menciona: “pesquisar, reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento” (LOANDA, 2005, p. 21). Essa menção evidencia que o professor formado por essa faculdade, além de reproduzir e transmitir conhecimentos, precisa saber produzi-los, no exercício de sua profissão.

O título que retrata os *Pressupostos teórico-pedagógicos* do curso de Letras organiza duas vezes fundamentais: as DCNL e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, em especial, os referentes ao Ensino Médio, que destaca considerações sobre aspectos teórico-metodológicos, lingüísticos e/ou discursivos da língua.

Na seqüência do PPP, aparece o título 4, que discute a *Estrutura do curso*, ressaltando a flexibilização curricular, presente nas DCNL. Nesse título destaca-se uma referência ao: “papel do educador como pesquisador preocupado não só com sua formação inicial, mas também com a sua formação continuada o que garante profissionais mais comprometidos com sua profissão” (LOANDA, 2005, p. 25). Esse trecho ratifica uma formação docente calcada na pesquisa, a fim de garantir autonomia e desenvolvimento permanente.

O título 5 do PPP destina-se a delinear a *Área de atuação do profissional de Letras*. A leitura desse texto mostra que o documento enfatiza, prioritariamente, a atuação no magistério (licenciatura), posição coerente com a especificidade do curso – de Licenciatura em Letras. Para garantir esse exercício profissional, o documento retoma os objetivos do

curso, usando o trecho referente à pesquisa omitido na descrição do *Perfil profissional* do docente: “a pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se nesse processo” (LOANDA, 2005, p. 26). Essa menção unifica a formação e o exercício profissional do educador à pesquisa.

Os *Objetivos do PPP* do curso de Letras, no título 6, asseguram a formação de um profissional apto a incentivar o desenvolvimento da pesquisa e de práticas investigativas, durante sua atuação profissional, na formação básica. Almejar essa competência equivale a conjugar esforços na graduação para formar esse educador para e pela pesquisa.

A *Organização curricular* proposta, no título 7, configura-se em quatro eixos: estudos lingüísticos (foco no ensino); estudos literários (foco no ensino); formação do profissional como professor (união ensino-prática-pesquisa) e formação humanística (união ensino-pesquisa). Em razão dos objetivos da pesquisa, focalizamos os dois últimos eixos.

No eixo *formação do profissional como professor*, estão organizadas as 408 h/a de práticas de ensino e as 612 h/a de estágio supervisionado. Analisando a proposta do PPP, percebemos que a atividade da pesquisa está incorporada às práticas de ensino, entendidas como atividades acadêmicas curriculares, com vistas à integração concreta da teoria-prática, prevista no Parecer CNE/CP 009/2001, que trata da proposta para as DCNF.

Detalhando essas práticas, o PPP objetiva integrar o ensino superior à formação básica, por meio de ensino, pesquisa, investigações em loco, elaboração de projetos, propostas de trabalho e extensão, leituras orientadas e visitas às instituições de ensino local, conjugando teoria-prática para descrever, pensar e organizar mudanças nessas realidades. O PPP assevera a presença dessas práticas, desde o início do curso, movimentando todas as disciplinas e estágios supervisionados, a fim de possibilitar “a formação de um profissional reflexivo e pesquisador” (LOANDA, 2005, p. 32).

São quatro as práticas curriculares apontadas no PPP que, divididas nas quatro séries do curso, procuram conjugar as disciplinas, interdisciplinarmente, enfocando as seguintes áreas temáticas: 1. mídia e comunicação; 2. políticas públicas e campos de atuação educacional; 3. habilidades e competências textuais; 4. práticas literárias – o clássico e a construção do mundo. As três primeiras práticas focalizam diretamente a pesquisa. Observemos mais de perto os objetivos de cada uma dessas práticas curriculares (PC):

[PC 1:] pesquisa enfocando a influência da mídia no processo de ensino-aprendizagem das línguas (...) refletir sobre o uso de recursos das tecnologias, informação e comunicação dentro da sala de aula, estudando sua importância e necessidade.

[PC 2:] possibilitar a aproximação com os problemas do cotidiano das escolas com situações de ensino-aprendizagem, avaliação, disciplina, estrutura e funcionamentos (...) a partir desse conhecimento possam desenvolver pesquisas...

[PC 3:] ...conhecer as produções textuais dos alunos das escolas de educação básica, das diferentes séries para realizar um estudo e análise destas produções (...) a partir dos estudos, deverão realizar uma produção científica como forma de expressar seu conhecimento teórico... (LOANDA, 2005, p. 32-33).

Refletindo sobre os objetivos previstos para essas práticas, observamos a compreensão de que a pesquisa permite ao professorando pensar a influência, o uso e significação da mídia no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Observar, investigar e problematizar as instâncias educacionais, em todos os seus matizes, possibilita ao professorando, por meio da pesquisa, familiarizar-se com os problemas de sua área, assumir responsabilidades e divisar a teoria como ferramenta basilar para analisar problemas reais e concretos, que farão parte do seu cotidiano na escola.

Por fim, a prática curricular, que focaliza a escrita dos alunos na educação básica, prepara o professor para compreender a escrita como uma das grandes dificuldades da educação formal. Pensar os problemas de escrita do outro é pensar também suas próprias lacunas, não só como produtor, mas, como mediador. A análise e a produção científica sobre a produção textual do aluno podem suscitar o uso-reflexão, auxiliando o professorando a aprender a aprender, a aprender a ensinar e a ensinar para aprender.

Em síntese, essas práticas curriculares parecem, pela descrição do PPP, assinalar a pesquisa como uma prática de ensino e aprendizagem, dirigida à formação de profissionais autônomos, críticos e cômicos de suas responsabilidades sociais e éticas. O eixo da formação humanística sustenta a formação desse professor, por meio de duas disciplinas, alocadas no segundo ano de Letras: *Fundamentos da Educação e Didática; Metodologia da Pesquisa*.

A primeira disciplina procura, por meio da discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da docência, fornecer subsídios aos futuros professores para ampliarem seus horizontes sobre a prática pedagógica e sua função pública na construção de uma sociedade democrática, solidária e ética. A segunda promove o encontro dos professorandos com o pensamento científico, destacando as tipologias de pesquisa, as fases de construção de um projeto, a coleta de dados, e a formulação de um projeto. A partir desses conhecimentos, os professorandos são instigados a organizar suas investigações, pautados nos moldes científicos para (re)pensar e (re)construir seus próprios conhecimentos.

Constatamos, na descrição desse PPP, que o eixo humanístico busca preparar os professorandos para o exercício da pesquisa, subsidiando-os com os conhecimentos teóricos necessários, enquanto o eixo da formação profissional do professor organiza as teorias em práticas, visando à vivência da pesquisa no exercício da profissão e no cotidiano da educação.

Um outro espaço de pesquisa está nas 200 horas destinadas às atividades complementares, que objetivam desencadear no professorando a consciência para gerenciar sua formação continuada. Entre as possibilidades previstas destacam-se: participação, apresentação e publicação em eventos de natureza científica e projetos de extensão, pesquisa e ensino.

Inserem-se nessas atividades complementares o TCC, previsto em Regulamento interno, aprovado pelo conselho departamental do Curso de Letras, que delineia seus objetivos, organização, orientações, atribuições e avaliações. Quanto aos objetivos, o documento destaca: a necessidade de se trabalhar a interpretação, reflexão e crítica sobre a linguagem social; o desenvolvimento de capacidades intelectuais, por meio de atividades de pesquisa com fins didáticos e científicos.

O Regulamento do TCC (2001) divide a preparação e elaboração da pesquisa em dois momentos (cf. 1.2): na segunda série, disciplina de *Metodologia Científica*, com carga horária de 68 h/a para a elaboração do projeto do TCC e, na terceira e quarta séries, as orientações para a elaboração e execução do projeto definitivo, escrita do relatório e avaliação em banca, com carga horária de 120 h/a. Na banca, ocorre a apresentação pública dos trabalhos de cunho científico, com a presença de três professores-avaliadores, mais o orientador.

Essa breve imersão no PPP do curso de Letras indica que a prática da pesquisa é estimulada no plano documental. O profissional almejado por esse PPP não apenas se aproxima da pesquisa no plano teórico, mas necessita experienciá-la, por meio de práticas curriculares e atividades como o TCC, que configuram a pesquisa como prática de ensino e aprendizagem essencial à formação docente.

Encerrando o delineamento do constructo teórico sobre as dimensões da pesquisa na esfera dos documentos oficiais, que regem os Cursos de Letras em âmbito nacional e local, observamos que a pesquisa e a formação do pesquisador são ratificadas no plano teórico e legal. Antes de iniciarmos a análise dos dados no próximo capítulo, apresentamos um quadro sintético das RS sobre pesquisa-pesquisador, colhidas neste capítulo.

Quadro - A: Síntese das RS sobre pesquisa-pesquisador na história e nas visões oficiais

	O: objetivação	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	A: ancoragem
	PESQUISA		PESQUISADOR
Positivismo	O: instrumento produtor de verdades; sistemática, metódica, técnica, objetiva, foco no fato, na prova; experimentação, observação-descrição. A: ciências exatas, verdade; descobrir as leis que regem a realidade observável (funcionamento); controlar a realidade física.		O: homem de poder, objetivo, sério, frio; domina as técnicas, conhece as leis; superior no seu conhecimento exato, factual, neutro; observador, experienciador. A: gênio, louco, seu intento é controlar a realidade pelo domínio das leis. Distancia-se do homem comum, ao pensar o mundo; é homem do laboratório.
Fenomenologia	O: método de descrição do real; conhecimento das essências; redução e higienização do fenômeno; o dado puro; exatidão; observação-descrição. A: ciência das intenções, verdades universais; descobrir o que é a realidade; desvelar a natureza íntima do fenômeno.		O: sujeito do conhecimento; místico em sua busca pela essência; observador, descritor, redutor e higienizador; filósofo da ciência, utiliza o pensamento para produzir conhecimento; distinto pelo intelecto agudo, capaz de alcançar a essência. A: pensador, intelectual, analista. Busca penetrar a essência das coisas.
Marxismo	O: ferramenta do conhecimento, revolução; verdade em transição, fusão ciência-história-política; ciência das causas, matéria, explicação; engajamento social. A: transformar as bases econômicas da realidade; compreender a dinâmica das práticas sociais, intervir na realidade.		O: sujeito sócio-histórico de poder transformador, comprometido com o seu tempo; politizado, engajado no social; examinador e explicador da realidade, capaz de alcançar a verdade. A: Revolucionário, radical, historiador. Pretende transformar a realidade objetiva.
Demo et al.	O: formação, atitude cotidiana, questionamento, criticidade, produção pessoal, (re)construção do conhecimento, leitura-escrita, investigação, autonomia-crítica-confiança, fusão teoria-prática, emancipação, ação-reflexão. A: produzir conhecimento, intervir na realidade, formar indivíduos críticos-reflexivos, éticos, profissionais competentes, atualização permanente.		O: homem autônomo, crítico, reflexivo, ativo e confiante; construtor, produtor, questionador, ético, ser-criador; interventor; sujeito de ação, decisão; avaliador, inovador. Possuidor de discurso próprio. A: Professor, profissional competente, a quem cabe avaliar a realidade e organizar conhecimentos para melhorá-la.
LDB	O: educação, produção e divulgação do conhecimento, ensino superior, reflexão, criação, responsabilidade político-social, associação teoria-prática A: conhecer o mundo, desenvolver a ciência, o homem, compartilhar conhecimentos, formar profissionais.		O: formador, produtor e divulgador de conhecimento, reflexivo, crítico, engajado. A: Professor-formador do ensino superior; deve produzir e divulgar conhecimentos que transformem a realidade.
DCNF	O: práticas investigativas, situações-problema, fusão teoria-prática, autonomia, criticidade, ação-reflexão, experimentação, produção e socialização do conhecimento, instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem, foco do processo de ensino-aprendizagem. A: desenvolver o ser humano, sanar problemas educacionais, aperfeiçoar a prática docente, compreender teorias e teorizar práticas.		O: profissional investigador, solucionador de problemas, problematizador, teorizador; autônomo, crítico, reflexivo, produtor e socializador de conhecimentos; agente transformador. A: Professor da educação básica, formador; deve pensar, (re)construir a sua prática, construir e ensinar a construir conhecimentos com confiança.
DCNL	O: produção de conhecimento, autonomia, criticidade, articulação ensino-extensão, práticas curriculares, formação continuada, reflexão. A: transformar o social, formar profissionais competentes, conscientes do seu papel social, investir na formação continuada.		O: profissional produtor de conhecimento, autônomo, crítico, reflexivo, articulador, gerenciador da sua formação. A: Professor da educação básica; formador. Seu papel é formar indivíduos críticos, capazes de transformar o espaço social; deve também (re)atualizar-se sempre como profissional.
PPP	O: produção de conhecimento, autonomia, criticidade, profissionalização, investigação de problemas de ensino-aprendizagem, articulação e reelaboração, formação continuada, práticas curriculares, integração teoria-prática, TCC. A: estimular a pesquisa na formação básica, formar profissionais competentes, desenvolver o social.		O: profissional produtor de conhecimentos, autônomo, crítico, investigador, problematizador, formador, articulador, agente criador, integralizador. A: Professor da educação básica; formador. Sua função é formar agente sociais, capazes de produzir conhecimento e mudar a realidade; necessita (re)atualizar-se sempre como profissional.

CAPÍTULO IV

PESQUISADORES EM CONSTRUÇÃO: AS RS SOBRE PESQUISA E PESQUISADOR

No presente capítulo, descrevemos e refletimos sobre as RS que as professorandas acionam e movimentam, ao longo do processo do TCC, para significar pesquisa e pesquisador. Para capturarmos a essência dessas RS, percebemos a importância de investigá-las não apenas o cerne, mas também o entorno, focalizando as dificuldades do processo e os momentos de aproximação e afastamento das professorandas com a RS do pesquisador.

A fim de ampliar o alcance dessas análises e refletir sobre a visão teórica e prática de pesquisa, buscamos recortar dos diários dessas três professorandas trechos que cobrem as fases da construção do TCC. A partir da análise desse material, esperamos compreender como as ações práticas da pesquisa influem nas RS que elas constroem sobre pesquisa e pesquisador.

4.1 As RS iniciais das professorandas sobre pesquisa e pesquisador

A primeira orientação para o desenvolvimento do TCC é, para muitos acadêmicos de Letras, um momento de grande ansiedade. No 2º ano do curso, eles já se encontraram, formalmente, com a pesquisa, por meio da disciplina de Metodologia Científica, mas, mesmo antes de entrarem no curso, convivem com burburinhos, conversas, opiniões, impressões e depoimentos sobre o TCC. Conforme Moscovici (1978), nessas interações, que envolvem a construção escrita e a apresentação pública do TCC como o requisito acadêmico mais difícil do Curso, se (re)constroem as RS sobre pesquisa e pesquisador.

A cada final de ano letivo, tais RS vão se consubstanciando, atingindo o ápice no *frisson* que antecede as apresentações das bancas, mais precisamente nos meses de setembro e outubro da última série. Nos corredores, salas de aula, biblioteca, laboratórios, nos ônibus, o assunto em pauta é o TCC. A apreensão, a irritação, o medo, por vezes o desespero e as palavras acesas de sentimento sobre o Trabalho, por parte de quem o vive, assustam,

preocupam e agitam a imaginação de quem ainda não o experienciou ou está prestes a experienciá-lo.

Não são poucos os professorandos que dão vazão aos seus sentimentos e promovem verdadeiro terrorismo psicológico na interação com a turma seguinte. Palavras como dificuldade extrema, sofrimento, tormento e pensamentos constantes de desistência estão sempre presentes nessa comunicação e vão povoando o imaginário social sobre o TCC. É nesse fluxo interativo que o TCC, objeto não familiar, como lembra Moscovici (1978), ganha corpo no mundo das conversações, engendrando e movimentando as RS, que os professorandos trazem da educação básica.

Desse modo, quanto maior a proximidade com o quarto ano de Letras, maior é a apreensão em relação ao TCC. No imaginário social dos professorandos, esse trabalho de pesquisa parece projetar-se como a grande muralha que os separa da colação de grau. Seguindo a premissa de Moscovici (2003), nossas representações são sempre filtradas através do discurso dos outros. As vozes dos professorandos sobre o TCC externam um momento de conflito, funcionando como um desabafo das tensões e como identificação e inserção nesse círculo comunicativo.

A disciplina de Metodologia não colabora muito para amainar esse quadro e as RS que o povoam. Com base em experiência pessoal, como professor da disciplina, observamos que apenas um pequeno grupo de professorandos consegue se relacionar positivamente com esse conteúdo acadêmico, no âmbito prático e teórico. A maioria deles encontra dificuldade de abstração e de organização lógica, além de problemas referentes à construção de problemas de pesquisa, à formulação de hipóteses e aos procedimentos de análise.

O fato é que a experiência vivida, durante a disciplina, devido às dificuldades de assimilação e resolução de problemas práticos, coaduna-se com o fluxo dialógico sobre o TCC nos corredores de Letras, ou seja, o Trabalho e, conseqüentemente, a pesquisa é visto como algo muito complexo e difícil. Essas RS iniciais aparecem em nossos dados.

As definições de pesquisa apresentadas por Stela, Valquíria e Elisa mesclam aspectos conceituais da disciplina de Metodologia de Pesquisa com pontos idiossincráticos desses sujeitos, advindos de experiências e da interação com a coletividade a que pertencem.

Stela: A pesquisa é uma forma da gente buscar conhecimento sobre o que você já sabe ou sobre outros assuntos para a gente poder refletir sobre o problema, né. Não assim uma solução, de repente não vai resolver tudo de imediato, mas para estar refletindo o porquê do problema.

Valquíria: Pesquisa é uma forma de descobrir tudo aquilo que precisamos saber para atingir um objetivo que estamos procurando. Você precisa da pesquisa para atingir o seu objetivo. Tudo o que você for fazer,

you need to know where it comes from, why it came up, for whom you are doing it, then, for that we research.

Elisa: I think it is a study that you do to solve some doubts because every research will come from a doubt. You won't research anything that you already know, but something that you don't know. You will try to find an answer for it.

All definitions use theoretical elements from the discipline. In Stela, we see the notion of problem and the caveat that research is not always a complete solution, but, sometimes, a reflection. The idea of deepening knowledge is projected in the phrase "já sabe" and the idea of expansion in "outros assuntos". For her, research is a mechanism of reflection or solution of problems.

In Valquíria, there are mentions to the origin of sources, justification of research, interlocutors of the work and the idea that research is aimed at achieving objectives. The representation of research is that of something totalizing, once you research to know "tudo", related to a determined goal - "seus objetivos". Valquíria substituted the term "problema", used by Stela, for "objetivos", the combustible that, in her vision, moves the research. According to her, there are gaps (lack of knowledge) that the research must fill.

Elisa uses the term doubt to refer to "problema" and "objetivos". In a way similar to the colleagues, she defines research as a study to solve doubts or, in other words, to search for unknown information. Like Valquíria, Elisa associates research with solution. In the speech of the student, research appears related to knowledge as "busca", "descoberta", "estudo" and not as construction. She suggests, therefore, that knowledge is something ready, that needs only to be revealed.

Comparing the speech of Elisa with that of Stela, we perceive that the representation of research as an object of reflection weakens in front of the terms: solve and answer. For Elisa, the action in research seems to contemplate something new (knowledge, information, etc.) and not something known (deepening). The term "tentar" reveals a relativization, that does not seem aimed at understanding the problem, but at its solution.

The speech of Elisa suggests that, either you have the solution or you have nothing. This representation of research projects a difficulty, because the student, in a first moment, may not be able to give a complete answer to the research, which will trigger a feeling of failure. The search for a final answer, subtly marked in the speech of Valquíria and, more defined in the speech of Elisa, seems to be a RS that values, rationally, an answer that closes the discussion.

Esse tipo de comportamento finalizador se apóia em uma RS sobre pesquisa e pesquisador que contempla, na solução do problema, o controle da realidade, o poder. Ao desenvolver ou aceitar essa RS, Valquíria e Elisa se situam em um espaço social e material valorizado, produzindo identificações com um Pesquisador idealizado, produto do imaginário social, capaz de grandes descobertas e transformações, orientado por seu conhecimento elevado. Essa RS de pesquisa encontra, segundo Alves (2000a), seu sustentáculo na mídia, que se esforça para consolidar a imagem da ciência e do pesquisador, como entidades de verdade e poder.

Nas falas de Valquíria e Elisa, detectamos também nuances de uma visão individualista de pesquisa, como instrumento direcionado às inquietações pessoais do pesquisador, em uma típica atitude positivista - “o seu objetivo”; “que você não sabe”. Nesse discurso, não se toma a RS de pesquisa como uma prática social, direcionada à contemplação de problemas que afetam uma comunidade, pessoas, realidade, etc.

Stela apresenta uma RS de pesquisa mais próxima da corrente marxista, à medida que focaliza a questão da reflexão para intervir no problema. O discurso de Valquíria encerra uma RS de pesquisa compatível com as correntes positivista e fenomenológica, uma forma de controle do conhecimento delineada na palavra “descobrir” e na intencionalidade do sujeito - “atingir um objetivo” desejado. Em Elisa, a ênfase dada à solução do problema - “sanar dúvidas” sugere uma RS próxima do positivismo.

Com base nas caracterizações de pesquisa, temos o seguinte painel: pesquisa = busca pelo conhecimento = reflexão, descoberta, solução = poder. Para Stela, a ancoragem da pesquisa se concretiza em uma metodologia de trabalho, a reflexão sobre uma prática e seus problemas. Enquanto isso, Valquíria e Elisa entendem que a ancoragem da pesquisa pressupõe o controle da realidade (resolução dos problemas). A diferença no processo de objetivação e ancoragem das professorandas resulta em um produto único: poder, que parece permitir ao pesquisador agir sobre a realidade para melhorá-la. Ou seja, a pesquisa pode até ser caracterizada de forma diferente (objetivação), mas o fim (ancoragem) é o mesmo: transformar a realidade. Com base em Moscovici (1978), isso se explica pela natureza estável das RS, que podem movimentar conceitos, mas conservar imagens ou vice-versa.

No terreno das RS, parece-nos que a pesquisa, como caminho para a reflexão ou solução do problema, responde, primeiro, ao desejo de descoberta do conhecimento e, segundo, à consubstanciação daquelas vozes que definiam, em anos anteriores, o TCC, como

uma experiência muito complexa e torturante, ou seja, quanto mais difícil o processo de investigação, mais ele se configura em pesquisa.

Quanto às RS dessas professorandas sobre o pesquisador da área de Letras, podemos contemplar imagens de um profissional que se preocupa com as dificuldades práticas da educação, em específico, da sala de aula. Nesse contexto representacional, as professorandas convocam a figura do professor para delinear a RS do pesquisador (ancoragem). Para definir o pesquisador, as professorandas descrevem as ações do professor ao desenvolver pesquisas. Debrucemo-nos sobre esses discursos:

Stela: Geralmente, um pesquisador de Letras, ele vai fazer uma pesquisa voltada para a sua área porque ele já tem um certo conhecimento. Então, ele vai ampliar o seu conhecimento e através disso, ele vai refletir e se preparar como um bom profissional.

Valquíria: Ah, o pesquisador de Letras, eu acho que ele atua mais na área de educação, de... ele ver assim os problemas, ver quais são as sugestões, o que pode ser melhorado, onde está o problema, qual parte é.. por exemplo, qual língua (...) é... acontece assim, que uma língua tenha uma certa... mais dificuldade e eu posso estar pesquisando mais sobre isso, aprofundando (...) o tipo de problema de língua e metodologia.

Elisa: Eu acho que busca conseguir soluções para a área da educação, para problemas que estão acontecendo dentro de uma sala de aula, dificuldades dos alunos.

A professoranda Stela mantém sua linha de pensamento e destaca que o pesquisador se move sobre o terreno do já conhecido para conhecer melhor. Essa movimentação, por meio da pesquisa, para obter mais conhecimento finaliza a melhoria das ações e da formação do profissional educador. A pesquisa, nessa argumentação, não encerra verdades ou pontos finais, mas prepara o terreno para a reflexão e análise das dificuldades. Um pouco mais contundente em relação à aplicação da pesquisa, Valquíria representa o pesquisador como um profissional que atua no processo de ensino-aprendizagem para identificar, refletir e corrigir problemas educacionais.

A ancoragem dessas RS equipara o pesquisador ao professor, atribuindo-lhe a finalidade de melhorar a educação, por meio da sua formação e investigação da sua prática. Os apontamentos de Stela e Valquíria caminham ao encontro das vozes oficiais (DCNF, DCNL, PPP), que atribuem um papel prático para a pesquisa na formação do profissional: melhorar as ações dos professores em serviço, através da ampliação de sua autonomia e reflexão crítica. Nessa RS, o pesquisador adquire, por meio da aproximação com o professor, uma face mais humana e menos mitificada, ao esboçar gestos de um profissional interessado em melhorar sua prática.

Nessa definição do pesquisador, Valquíria não sugere nuances de uma visão individualista de pesquisa, como o fez na definição de pesquisa. A RS de pesquisa como uma ferramenta para a compreensão e melhoria de problemas práticos torna-se mais nítida nesse discurso e se transporta para um plano mais dialético, ao mencionar a transformação da realidade vivida.

Essas contradições estão previstas nas teorias das RS e dizem respeito à forma como organizamos imagens e conceitos contraditórios, em uma teia de experiências e pensamentos, nem sempre perceptíveis para nós. De uma definição totalizante sobre pesquisa para uma ação dialética em pesquisa, Valquíria ilustra essa dimensão das RS. Para Moscovici (1978), isso demonstra as RS em movimento, em uma interface que revela conceitos incompatíveis com imagens ou o oposto.

Em uma linha coerente com sua definição, Elisa mantém seu discurso próximo ao pensamento positivista, ressaltando a pesquisa e o pesquisador como forças capazes de solucionar o problema. Insinua-se nesse discurso, uma RS de pesquisa e pesquisador como entidades especiais, capazes de grandes feitos, que visam à transformação da realidade.

Essa RS tem respaldo nas reflexões de Alves (2000a) e Rogatto (2002) sobre a pseudo-superioridade do pesquisador. A correlação direta entre pesquisa e solução de problemas reais não é incorreta, mas perigosa, porque abre espaço para um endeusamento das práticas científicas.

Procurando uma síntese entre essas RS de pesquisa e pesquisador, observamos que a RS de Stela e Valquíria humanizam a figura do pesquisador, aproximando-o do professor, preocupado com a compreensão dos problemas e melhoria de suas ações em educação. Para Stela, o pesquisador utiliza-se da pesquisa para refletir e aprimorar conhecimentos; para Valquíria, essa ação está voltada para a identificação e melhoria de problemas. Mas, nas representações de Elisa, a pesquisa é mais transformadora, uma vez que o pesquisador é capaz de alterar a realidade, ao solucionar o problema.

Todas essas RS buscam, na articulação da objetivação e ancoragem, tornar a pesquisa e o pesquisador, objetos não familiares, em entidades familiares, compreensíveis. Em comum, todas se confluem para a transformação da realidade (Stela: reflexão e profissionalização; Valquíria: melhoria e aprofundamento; Elisa: solução).

Para alcançar a aproximação das professorandas com suas RS de pesquisador, indagamos como elas se percebem, em comparação a esse pesquisador, o que precisam cultivar para se constituírem nesse pesquisador. As RS que emergem dessa projeção destacam

a necessidade de aquisição e ampliação de conhecimentos, pois, para elas, o pesquisador sabe mais e sabe muito sobre o problema investigado, detém uma verdade ou pelo menos conhecimentos que o aproximam dessa verdade. É dessa RS de pesquisa = conhecimento = transformação, que advém o poder do pesquisador. Vejamos os depoimentos:

Stela: Eu ainda tenho que estudar muito ainda para me sentir... para me preparar para o dia da banca e eu acho que um pesquisador tem que estudar sempre. A gente é um profissional e vai atuar na área vai ter que estar sempre pesquisando, colocando em prática também. Eu acho que não basta só ter o conhecimento, ter a teoria. Muito profissionais até têm, mas não colocam em prática. Não vai adiantar, acho que tem que ser os dois caminhando juntos.

Valquíria: Eu acho que tem que ter muito trabalho em cima do meu propósito, de onde eu quero chegar e tem que trabalhar muito em cima para mostrar, por exemplo, diante de uma realidade que nós temos, que a gente pode estar melhorando e, não simplesmente, é que... eu vou estar fazendo algo para alguém para mostrar que através de pesquisas, mostrar para as pessoas que o que eu fiz não foi simplesmente só um projeto e tal e que tem uma dedicação e tudo para tornar a realidade que nós temos uma realidade melhor, não só para mim, mas para as outras pessoas também.

Elisa: Eu acho, pretendo me esforçar o máximo possível, com certeza. Ler muito, me esforçar bastante. Eu quero que nessa orientação você me oriente e me diga o que eu tenho que fazer, o que eu tenho que ler, entendeu? Eu quero muito fazer, porque por enquanto, eu não sei ainda o que eu vou fazer, como eu vou fazer, por que eu vou fazer, entendeu, são muitas as dúvidas.

Nas palavras de Stela, a distância entre o que se é e o que se precisa ser; a distância que separa a aluna da professora e, ambas, da pesquisadora. É comum na fala das professorandas esse discurso de não ser, não se ver como pesquisador, segundo elas, em decorrência do pouco conhecimento que possuem. Para Stela e Valquíria, o pesquisador é um ser de grande conhecimento, acumulado pela leitura e aplicação prática.

Há uma coerência entre a fala de Stela e o disposto nos documentos oficiais, que enfatizam o processo de formação do pesquisador como algo contínuo, sempre a caminho. Um outro ponto é a separação da teoria e prática que, segundo a professoranda, inviabiliza a transformação da realidade. Stela esclarece que o pesquisador não pode possuir apenas conhecimento teórico, mas precisa saber fazer, colocar em prática esse conhecimento. Em Valquíria, podemos perceber uma RS semelhante, centrada na utilidade da pesquisa e na capacidade do pesquisador de produzir ações úteis em educação.

Stela e Valquíria começam a perceber o pesquisador como uma entidade próxima do professor e a pesquisa como uma ferramenta necessária ao desenvolvimento de sua formação e trabalho. Nessa RS, a pesquisa organiza conhecimentos teóricos para transformar a prática

educacional, produzindo melhorias na ação docente. Através desse esboço, elas definem um papel para a pesquisa e justificam suas ações como pesquisadoras.

Conforme Moscovici (2003), essa ancoragem procura estabelecer uma finalidade para a pesquisa e pesquisador, tornando-os úteis dentro de um sistema de referências. O professor aparece nessa ancoragem, provavelmente, porque é a figura mais próxima das professorandas a incorporar a idéia de conhecimento e transformação.

Para Valquíria, do trabalho do pesquisador precisam resultar contribuições reais para a área de Letras, a fim de que ele adquira o respeito e a aprovação de seus pares. Ela entende que o pesquisador precisa demonstrar às pessoas, leitores e avaliadores do seu trabalho, que o estudo produzido é fruto de muito esforço e compromisso com a área. Em Valquíria, essa parece ser a principal condição para que um professor seja reconhecido como pesquisador.

Nesse discurso, as RS sobre o valor do trabalho se presentificam para distinguir a ação do pesquisador. Em Stela, Elisa e, principalmente, em Valquíria, a pesquisa não é apenas mais um trabalho acadêmico burocrático, mas uma ação que finaliza uma transformação real no ambiente educacional. Essa reflexão ilustra a natureza consensual de uma RS, como idéias e imagens consideradas corretas e aceitas por um grupo.

Valquíria e Elisa enfatizam a pesquisa como um trabalho árduo, que envolve muito esforço, dedicação, em uma RS de pesquisa como atividade difícil. Isso ocorre porque a idéia de resposta (solução) e transformação é algo muito forte nas RS dessas professorandas. Segundo elas, o trabalho do pesquisador exige conhecimento teórico extenso e a obtenção de resultados concretos, que serão avaliados por uma banca examinadora, cujos membros, conforme suas RS, sabem muito mais, conhecem as respostas e possuem autoridade para validar os resultados obtidos.

Mesmo quando mencionam a pesquisa como instrumento de reflexão, a finalidade última é a intervenção e transformação de algum transtorno educacional. Essa visão conflui grande responsabilidade para o trabalho, produzindo uma pressão emocional nas professorandas, que pode desestabilizar sua autoconfiança. Assim, a leitura indispensável à pesquisa se torna difícil e interminável; a escrita, torturante, porque está sempre aquém das expectativas e comparações com o material lido e da RS sobre o pesquisador.

Quando Elisa relata o seu processo de construção, um dos elementos chaves que se projeta é a leitura. Ler é fundamental, pois na RS das professorandas, o pesquisador ou sabe tudo ou sabe mais que os outros. A leitura coloca-se, nesse processo, como forma de buscar conhecimentos, construir respostas para transformar e se transformar nesse pesquisador.

Essa RS sustenta uma compulsão em conhecer, capaz de minar a capacidade organizacional do professorando, pois o fluxo desordenado de leituras pode confundir mais do que esclarecer, contribuindo para a procrastinação da escrita. A avalanche de leituras desgasta o pesquisador iniciante, ansioso por conhecer tudo e sentir-se capaz de construir algo válido para a educação. Os sujeitos deste estudo parecem projetar a RS de que, lendo muito, terão todas as respostas, o que parece não acontecer, na prática.

Mesmo assim, elas, normalmente, mantêm a RS do pesquisador como homem de grande conhecimento e começam a se convencer de que não são capazes de alcançar esse ideal. Na visão moscoviana, isso ocorre porque, embora móveis, as RS são forças estáveis e eficazes, assentadas sobre um sistema complexo. No caso das professorandas, o poder do conhecimento é uma coluna mestra das RS sobre pesquisa e pesquisador. Por isso, elas se convencem de que o problema não está na leitura, mas nelas mesmas, visão que contribui para afastá-las de sua RS do pesquisador, dificultando a identificação.

Uma outra questão suscitada por Elisa é a da dependência intelectual. Em suas RS, pesquisa é algo novo, muito difícil e impossível de ser concretizado sem um direcionamento minucioso. A relação com o orientador reproduz os moldes professor-aluno: “diga o que eu tenho que fazer”. É um processo de construção, condicionado por um outro que, supostamente, sabe mais e assume toda a responsabilidade. Nesse contexto, a construção do pesquisador esbarra na pouca ou nenhuma confiança que a professoranda possui em sua capacidade de refletir e solucionar problemas concretos. Tudo é modelo, reprodução.

Essa dependência também se materializa nos enunciados ancorados na palavra “acho”, presentes, principalmente, nas falas de Valquíria e Elisa. Esse tom discursivo sugere a pesquisa como um objeto pouco conhecido e ameaçador, sobre o qual as palavras precisam ser bem pensadas. Na teoria das RS, essa hesitação sugere a idéia de uma incorporação incompleta de elementos estranhos (pesquisa e pesquisador) a um sistema referencial familiar.

O “achismo” também sugere que a idéia de se constituir como pesquisadoras navega em uma dimensão pouco provável, uma vez que as RS das professorandas são difíceis de serem concretizadas. O “acho” é um elemento de incerteza, diante dos caminhos a serem percorridos e possibilidades de conquista desse ideal.

Nesse fluxo representacional, justifica-se a necessidade do esforço e a dificuldade da pesquisa e, conseqüentemente, do trabalho do pesquisador. Ou seja, pesquisa e pesquisador são construções difíceis porque produzem resultados concretos, transformações efetivas na realidade. Para Moscovici (1978, 2003), representar é preparar-se para a ação, ou seja, a RS

de pesquisa como algo difícil desenvolve um comportamento nas professorandas, capaz de prepará-las para esse cenário de dificuldades, desencadeando movimentos ou estagnação.

Ainda sobre a identificação das professorandas com suas RS de pesquisador, consultamos os diários de pesquisa, a fim de obter detalhes sobre esse sistema representacional. A análise do diário de Stela demonstra que a realização das leituras aparece como elemento importante na constituição do pesquisador. Em notas do dia 04 de março de 2007, ela afirma “sinto que através destes primeiros estudos meus conhecimentos estão um pouco mais amplos”.

Esse trecho sugere a significação que a leitura do material exerce sobre Stela. Para ela, é a conjunção dessas leituras que pode permitir o seu posicionamento frente aos examinadores, como pesquisadora (que ela não é, mas pode vir a ser). Na constituição dessa RS confluem-se várias imagens, entre elas: o homem culto, intelectual, que se projeta pela leitura; a abordagem da pesquisa na educação básica, conferindo mais nota a quem coletou mais dados; os slogans midiáticos, as RS sobre leitura, etc. Por isso, é vívida a RS de que pela leitura, o desconhecido se conhece e os problemas se resolvem.

Na construção da pesquisa, Stela e Valquíria confessam que uma das grandes dificuldades se materializa na escrita do trabalho. Essa dificuldade, somada às idas e vindas dos textos, na orientação, contribui para que as professorandas se conscientizem de suas limitações de leitura e escrita, fato que torna o processo da pesquisa mais intenso. Mesmo observando as transformações positivas que as reescritas trazem para o trabalho, as professorandas se mostram, sutilmente, descontentes com esse processo de retomadas e inacabamento. Vejamos alguns apontamentos desses diários:

Stela: [13/03/07] Eu e meus colegas nos reunimos sábado de manhã e procuramos rever a introdução de uma forma mais sucinta [26/03/07] ...para discutir sobre o assunto pesquisado, revendo mais uma vez nossa introdução. A cada vez que revemos, sinto que podemos melhorar um pouco. [11/04/07] Achei bastante difícil rever a introdução, fizemos uma vez e depois resolvemos rever novamente. Apesar das dificuldades cada vez que paro para fazer esse estudo, sinto que aprendi algo novo.

Valquíria: [13/03/07]...quando acabei de fazer uma penúltima revisão na introdução do nosso TCC (...) senti-me um pouco mais aliviada, parece que nossa introdução está quase legal, mas também estou certa de que tive muitas dificuldades para fazê-la (...) [22-03-07] quando o professor começou a ler, ele disse que tudo poderia ser melhor (...) a partir daquele primeiro rascunho fizemos outros, até que determinamos o que ficou melhor, quer dizer, fomos melhorando um e outro até acharmos que estávamos no caminho certo (...) [05-04-07] nossa introdução já está “quase lá” e podemos já dar início à teoria (...) acho que estamos indo bem, apesar do medo de “não dar conta” que eu estou [15-04-07] (...) o que fizemos e estamos fazendo nele [artigo], está ficando cada vez melhor e cada dia que passa, sei que irá ficar muito melhor e estou ansiosa já para

terminá-lo (...) é um trabalho difícil e doloroso de se fazer, creio que para fazê-lo tem que ter muita, muitíssima vontade.

As anotações das duas professorandas sobre os movimentos de reescrita sugerem seu (des)conforto nessa prática. A RS da escrita acabada se interpõe a uma escrita em andamento, provocando sentimentos contraditórios de satisfação com a visível melhoria na expressão textual e, no caso de Stela, um descontentamento velado, na expressão “mais uma vez”.

Isso decorre da visão finalista com que grande parte das escolas trabalha a escrita. Raramente, os textos são devolvidos para a realização de melhorias e o que ocorre é a avaliação sobre a primeira escrita. Positiva ou negativa, essa avaliação não desestabiliza por longo prazo as professorandas. Esse desconforto só aparece diante das sucessivas escritas, exigidas na elaboração do TCC. O que permanece é a RS de que a escrita do TCC é muito complicada, repleta de exigências e linguagem difícil, fato transposto para as RS sobre pesquisa e pesquisador.

Em especial para Valquíria, essa consciência dos pontos lacunares e das melhorias que o trabalho alcança e pode alcançar traz ansiedade. Ela sente e almeja a melhora, mas deseja, fundamentalmente, finalizar essa escrita, que abala suas certezas, desestrutura sua confiança, aguça sua insatisfação com a RS do que é, do que sabe, contrapondo-as com a imagem do que deseja ser e saber. Esse conflito traz à tona o sentimento de inacabamento, que a professoranda acredita ser necessário afastar para se constituir em uma entidade plena como o pesquisador (ideal).

Na RS das professorandas investigadas, o pesquisador parece não ter medo, incertezas e dúvidas, mas apenas, certezas, provas, verdade. É isso que elas almejam alcançar no plano teórico e prático, mas para isso, sentem que precisam ultrapassar esse outro, dentro de si mesmas, repleto de dificuldades e medos. E alcançar esse ideal equivale a não mais reestruturar o texto do TCC e obter apenas apreciações positivas sobre a escrita. Isso porque na RS das professorandas, o pesquisador se projeta acima do erro. Tudo o que ele diz é verdade e livre de retoques. Essa RS se sustenta no imaginário social, descrito por Alves (2000a), Duran (2001), Rogatto (2002), entre outros, mencionados no tópico 2.4 desta pesquisa.

No diário de Valquíria, observamos também que sua preocupação com a pesquisa está relacionada às suas RS sobre o TCC, avaliação em banca e orientador. Ela pontua, claramente, os sentimentos de angústia que orbitam o TCC, em decorrência do fator novidade, responsabilidade e interação com ex-pesquisadores do curso. Vejamos alguns trechos:

Desde o dia que fiquei sabendo a data desta orientação, comecei a ficar mais preocupada com o TCC. E, quando finalmente chegou o dia da orientação, fiquei mais preocupada ainda, parecia que nunca havia feito uma orientação na vida, apesar que, orientação para o TCC nunca havia feito mesmo (...) na verdade, estava com “medo”, do que o professor orientador ia nos dizer sobre nossos planos (...) durante a orientação permaneci um pouco nervosa de início, mas depois me acostumei (...) quando a orientação terminou estava com uma dor de cabeça terrível, pois fiquei mais preocupada ainda com o TCC, achando que não daria conta do recado (VALQUIRIA, anotações do dia 01/03/07).

A preocupação com o TCC, em seus múltiplos aspectos, fica explícita na fala de Valquíria, fato que confirma as impressões sobre o contexto no qual se insere e se constitui o TCC. A apreensão de não ser aprovada, de não efetivar a construção do artigo e não obter êxito na apresentação do trabalho é algo marcante. Elisa relata, em seu diário, idêntica preocupação. Em suas palavras, “eram inúmeras as minhas expectativas, tinha medo de sair desta orientação mais confusa do que já estava” (ELISA, anotações do dia 01/03/07).

No diário de Elisa há também uma marcação temporal muito reveladora, como se ela contasse o escoamento do tempo, comparando-o a sua pouca produtividade. Além disso, o embate com a escrita é palpável:

[13/03/07]...inicie a leitura dos materiais solicitados; novamente, me senti perdida pois o primeiro livro que li não falava nada com nada (...) Hoje treze dias após a primeira orientação, tentei durante à tarde rascunhar algo, foi um fracasso (...) tenho todas as idéias elaboradas em minha mente, porém quando pego uma caneta e um papel, elas fogem (...) tranquei-me no quarto e felizmente consegui rascunhar algo. Já é tarde, todos estão dormindo e eu estou aqui, parecendo uma louca deitada na cama e rodeada de livros [01/04/07] Hoje descobrimos, ou melhor, tivemos certeza de que além de não saber falar inglês, também não sabemos escrever. Temos idéias, lemos muito, porém, não conseguimos produzir algo interessante... [15/04/07] Passamos horas e horas tentando e não estávamos saindo do lugar, não sei o que acontece (...) No final da tarde, terminamos a introdução e decidimos rascunhar algo sobre as leituras (...) novamente, voltamos à estaca zero, o cansaço físico e mental era tamanho que decidimos deixar para amanhã.

Esse discurso traz algumas marcas importantes do imaginário das professorandas. Primeiro, todas parecem acreditar na existência de uma obra que responda, em definitivo, o problema levantado pela pesquisa. Algumas, como Elisa, demoram aceitar que os dados estão dispersos e são elas que precisam organizá-los. A RS da pesquisa como uma reprodução de algo pronto, escondido em alguma obra, é visível e retoma as primeiras associações de pesquisa a busca, descoberta.

Em Elisa, a relação com a escrita é mais traumática e menos processual. Nada do que ela escreve se enquadra em suas RS sobre pesquisa e escrita do pesquisador, algo supostamente genial. Desse modo, as RS sobre pesquisa vão se impregnando dessas dificuldades específicas e desenhando imagens dolorosas. A construção da pesquisa abala as certezas das professorandas, cultivada na rotina de trabalhos acadêmicos, promovendo medo e desejo de desistir. Nesse universo, parece sobrar pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia, crítica e confiança, tão valorizadas nos documentos oficiais.

Guareschi e Jovchelovitch (1997) lembram-nos de que as RS são fruto de uma ação cognitiva, prática e afetiva que permite aos sujeitos transferir o exterior para o interior. Essa RS vai misturando saberes de conhecimento sobre pesquisa às crenças, oriundas da experiência de pesquisar, atribuindo a isso um juízo de valor positivo ou negativo.

Por todos os lados, observa-se o desabafo - *eu não agüento mais; esse trabalho está acabando comigo* -, algumas choram, diante das pressões do orientador, prazos, dificuldades individuais. Por isso, as RS que se desenham, nos primeiros meses da pesquisa, são negativas. Pesquisa e formação do pesquisador são sinônimos de dificuldade, impossibilidade, sofrimento. Todas aquelas imagens negativas e histórias de corredor parecem confluir e apontar para um desastre iminente.

Um ponto em comum nas RS sobre pesquisa e pesquisador é o desnível entre o que as professorandas consideram ser (professoras em formação) e o que julgam precisar ser (pesquisadoras). Nessas falas, elas se mostram sempre aquém do desejável, em conhecimento, confiança, atitude. A raiz dessa RS, para Demo (1997) encontra-se no sistema educacional que, cultuando a superioridade do professor e a dependência do aluno, condiciona este último a não confiar no que faz, pensa e sabe. Ele precisa sempre do consentimento do outro.

A função dessas RS sobre pesquisa e pesquisador parece manter a ordem dos papéis sociais, conservando o paradigma de subserviência ao conhecimento. Ao projetar a pesquisa como uma ação especial, que demanda muito esforço, trabalho e conhecimento, as professorandas afirmam para si próprias, para os outros e para o sistema que não estão prontas para o exercício desse papel (pesquisador). Desse modo, justificam a dependência, as dificuldades e os tropeços durante a pesquisa no chavão - *é o meu primeiro trabalho; é a primeira vez que faço uma pesquisa; nos próximos, terei condições de fazer praticamente sozinha*. O que se apaga nessa RS é a incoerência de se produzir autonomia, a partir de uma postura e reflexão repleta de dependência.

Nessa primeira incursão sobre as RS que as professorandas possuem sobre pesquisa e pesquisador, compreendemos que a pesquisa, de forma geral, é vista como um trabalho difícil, direcionado à solução de problemas educacionais. Isso significa que, se o resultado da pesquisa não alcança a solução do problema, o estudo tem pouco ou nenhum valor. Essa RS delinea a pesquisa como um problema matemático, que objetiva uma resposta certa, final, capaz de promover transformações concretas na realidade. Ou seja, a resposta deve ser comprovada como verdade, não apenas no campo teórico e pessoal, mas também no campo prático.

O pesquisador revela-se, nessas RS iniciais, como um ser de grande conhecimento teórico e prático, obtido por meio de inúmeras leituras e experimentações. Para as professorandas, o pesquisador sabe mais do que os outros e é com base nesse saber que ele define e divulga soluções para os problemas de sua área. Ser essa entidade é ter o poder de dizer aos outros como as coisas são e como elas devem ser. Por isso, a insegurança de Stela, Valquíria e Elisa. No processo educacional, elas sempre foram conduzidas, nunca conduziram; jamais foi delas a palavra final, ou melhor, a que elas representam como final.

Um outro ponto é que as dificuldades de leitura e escrita, incorporadas às RS sobre pesquisa e pesquisador, parecem turvar a construção da autonomia, crítica e confiança. As professorandas se mostram mais frágeis e dependentes; sua criticidade não se eleva para além da descrição do problema; elas demonstram desconfiança em suas ações de pesquisa. Tudo precisa ser validado pelo orientador e, algumas vezes, nem esse aval é considerado suficiente.

Isso ocorre porque, motivadas por suas RS, as professorandas esperam muito de si e de sua pesquisa: respostas e transformações. As RS que elas têm de pesquisa não condizem com aquilo que é produzido. São comuns frases como: *meu trabalho não está bom, tudo que escrevo é pobre, o que eu descobri é algo óbvio*. O sentimento de pequenez é visível, fazendo com que as RS sobre pesquisa e, principalmente, sobre pesquisador parem em um espaço pouco realista. A pesquisa aparece nessas RS como algo grandioso, com cheiro e gosto de descobertas, daquelas que podem mudar os rumos da educação.

Observando a construção da pesquisa das professorandas, percebemos que todas partem de uma inquietação e dificuldade pessoal. Stela investiga as suas dificuldades ao trabalhar com a leitura, questionando professores em exercício; Valquíria vasculha a história de leitura de leitores com traços de competência, no Ensino Médio, para tentar entender suas próprias dificuldades; Elisa observa e ouve a fala dos seus colegas de sala sobre o desenvolvimento da oralidade em inglês, a fim de entender seu próprio silêncio. O

envolvimento pessoal da professoranda com a pesquisa é importante e necessário. Contudo, precisa estar articulado a uma questão social maior, para que a pesquisa não seja representada como algo feito pelo pesquisador para o pesquisador, favorecendo uma RS individualista de pesquisa.

Nas RS de Stela, Valquíria e Elisa sobre pesquisa e pesquisador, observamos uma flutuação entre o individual e o social. As falas que focalizam apenas a definição de pesquisa sugerem uma perspectiva mais individual, centrada nas professorandas, enquanto as definições que associam pesquisador-pesquisa apontam para uma perspectiva mais social (aplicada), condizente com os documentos oficiais. Por isso, quanto maior a identificação com o papel do pesquisador, maior o envolvimento com a pesquisa, ao longo do TCC.

Quadro - B: Síntese das RS sobre pesquisa-pesquisador das professorandas - 1ª fase

	O: objetivação	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	A: ancoragem
	PESQUISA		PESQUISADOR
Stela	O: forma de buscar e ampliar conhecimento; a pesquisa está associada às dificuldades de escrita (revisão e reescrita). Reflexão que pode vir a solucionar problemas. Pesquisa é algo difícil. A: refletir sobre problemas e transformar a realidade. Visão que contempla processo e intervenção, próxima do marxismo.		O: alguém que pesquisa na área de Letras, para ampliar conhecimentos, refletir e preparar-se para ser um bom profissional. Estuda muito e sempre. Possui e aplica a teoria na prática. A: professor que busca melhorar sua formação e práticas. Visão compatível com documentos oficiais.
Valquíria	O: forma de descobrir tudo; a pesquisa está associada à origem das fontes, finalidade, interlocutor. Pesquisa é algo cabal, desestabilizador e difícil, especificamente no que se refere à escrita (revisão e reescrita), ao alcance dos objetivos e à conseqüente solução do problema. A: modificar a realidade. Visão próxima do positivismo, no que diz respeito à solução do problema, e fenomenológica, no que se refere à intencionalidade da investigação.		O: atua na área de educação, observa problemas, propõe sugestões, trabalha e se dedica muito para melhorar a realidade. A: professor que busca resolver problemas do processo de ensino-aprendizagem. Visão compatível com os documentos oficiais.
Elisa	O: estudo para sanar dúvidas, encontrar respostas. Algo cabal, desestabilizador e difícil, especificamente no que se refere à leitura (organização) e à escrita (revisão e reescrita), A: descobrir algo novo, solucionar problemas. Visão próxima do positivismo, no que diz respeito à solução do problema.		O: alguém que busca soluções para problemas educacionais. Esforça-se e lê muito. Possui grande conhecimento. A: provavelmente, professor pesquisando sua sala de aula para resolver problemas. Visão compatível com documentos oficiais.

4.2 Um segundo olhar sobre pesquisa e pesquisador: as RS das professorandas após a coleta de dados

O segundo momento de análise das RS de Stela, Valquíria e Elisa sobre pesquisa e pesquisador ocorre em período posterior à coleta de dados de suas pesquisas, iniciada em maio e concluída no início de julho de 2007. Focalizamos essa fase do TCC, devido à sua significação prática para as professorandas, uma vez que assinala suas ações em campo, na posição de pesquisadoras. Nesse período medial do TCC, já foram realizadas algumas leituras teóricas, planejamento da estrutura e escrita preliminar da introdução e teoria.

Considerando as experiências dessa fase, indagamos às professorandas sobre as dificuldades encontradas, avaliação do estágio em que se encontra o relatório de pesquisa, RS sobre a banca, comparação das RS iniciais e atuais. O núcleo celular das análises consiste em identificar as RS sobre pesquisa e pesquisador, bem como pensar a influência dessas RS na formação profissional das professorandas. Contudo para alcançar o núcleo, precisamos observar os elementos que alimentam essa célula, esse sistema representacional. Nas entrevista e diários, elas nos revelam que os momentos mais difíceis do processo investigativo estão relacionados a três pontos: coleta de dados, leitura e escrita. Vejamos esses depoimentos:

Stela: (...) o momento que eu achei mais difícil até agora foi entrevistar a professora, porque devido a questão em saber como o professor percebe qual a maior dificuldade do aluno com a leitura, no fundo, a gente está avaliando o professor e as orientações que você [Orientador] nos deu é de que conforme o professor fosse respondendo a gente interrogasse o professor e isso me deu bastante medo, bastante ansiedade, eu fiquei bem preocupada e foi o mais difícil (Entrevista do dia 05/07/07).

Valquíria: Eu estou tendo essas mesmas dificuldades de compreensão, porque às vezes eu entendo mas não sei passar para o papel da forma como eu entendi e no caso seria a introdução, a teoria, seria tudo (...) [coleta de dados] parece que está ficando vago, eu não sei se eu não estou no caminho para encontrar o dado que eu preciso, parece que está faltando alguma coisa e minha dificuldade é encontrar isso que está faltando. Eu sinto que eu não achei ainda (Entrevista do dia 05/07/07).

Elisa: O tempo inteiro que eu estou escrevendo, eu estou pensando na banca. A minha maior dificuldade está em escrever (...) Eu escrevo uma frase, aí eu volto e enquanto não estiver bom aquele parágrafo, aquela frase, eu não consigo dar continuidade (...) A elaboração da teoria, minha maior dificuldade. Ter que escrever, porque são muitas informações e eu vou lendo, lendo e quando eu pego para escrever, meu Deus, eu fico: o que eu coloco. Nada está bom (...) Foram domingos, tardes, tentando melhorar a introdução e você sabe quais são os problemas, mas não consegue escrever. E eu não era assim, sempre gostei de escrever (...) Agora, sei lá, eu acho que está broqueada (...) Parece que tudo que eu vou escrever, alguém já disse e eu estou plagiando, eu já coloquei isso na minha cabeça (Entrevista do dia 07/07/07).

Para Stela, o momento mais difícil foi a coleta de dados, ao entrevistar o sujeito de sua pesquisa, uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A dificuldade esteve em desenvolver a entrevista e coletar os dados necessários, sem desencadear na professora a noção de julgamento, ao confrontá-la com suas ações no trabalho com a leitura. Os exercícios práticos com entrevista instigam Stela a coletar os dados de forma objetiva e completa. Todavia, ela percebe que os questionamentos sucessivos podem causar mal estar, inviabilizando a colaboração da professora com o estudo.

Observamos a influência de representação sobre os papéis sociais, atuando nessa entrevista. Na posição de entrevistadora, Stela se percebe, em primeiro momento, como acadêmica de Letras, em oposição a uma professora com formação e experiência profissional. Stela parece não se projetar como pesquisadora porque, em sua mente, o pesquisador sabe mais e ela, que não está segura do seu conhecimento em relação à entrevistada. Ela se encontra cerceada pelos ditames de uma RS que indica: o professor sabe mais do que o aluno.

Entretanto, como as RS, embora estáveis, não são fixas e se modificam no decurso dessas interações (Moscovici, 1978), Stela, durante essa entrevista, altera a imagem que faz da professora, ao perceber que “eles não têm tanto conhecimento assim sobre o processo da leitura” (Entrevista do dia 05/07/07). O pouco conhecimento, revelado pela entrevistada, contradiz as RS iniciais de Stela, movimentando-as. Podemos observar, nesse instante, que um dos elementos da pesquisa começa a se revelar de forma mais clara: o amadurecimento da crítica, assinalado por Demo (1998) e pelos documentos oficiais revisitados no capítulo 3.

A idéia de que a expressão escrita das leituras é o ponto mais difícil da pesquisa é compartilhada por Stela e Valquíria. Esta enfatiza, ainda, a insegurança com a condução das entrevistas. Sua fala demonstra o envolvimento com sua pesquisa e a eclosão de uma postura crítica frente à coleta de dados, mas sugere também uma insatisfação, ligada a sua visão finalizadora de pesquisa. Valquíria investiga o desenvolvimento do gosto pela leitura e procura no depoimento dos sujeitos, o momento exato, o elemento “x” que desencadeia essa atitude no leitor. Diante da complexidade da questão, uma resposta cabal para o seu problema parece impossível e se projeta para ela como um obstáculo, como uma lacuna, para a obtenção da verdade, que ela associa à RS sobre pesquisa e pesquisador.

Em Elisa, as RS sobre o pesquisador, sobre o que é fazer uma pesquisa e ser avaliado são tão opressoras que ela apaga a importância de sua investigação, amadurecimento crítico, autonomia e confiança. Tudo o que Elisa deseja é ser aprovada e concluir o TCC, que se

insinua cada dia mais doloroso. Não é apenas um embate com os interlocutores externos (Examinadores), mas, principalmente, com o interno (suas RS sobre pesquisa e pesquisador).

Em seu depoimento, podemos perceber como o processo da pesquisa altera o ânimo, a confiança e as certezas da professoranda. Ela luta contra si mesma, seus fantasmas e estende essa batalha para o mundo físico, concentrando-se no julgamento negativo que a banca, supostamente, fará sobre a sua pesquisa. Nada do que escreve combina com as RS sobre pesquisa e pesquisador que estão dentro dela e isso faz com que uma mesma frase seja reescrita dezena de vezes. Essa procrastinação da escrita perturba e conforta, pois, embora não faça avançar, permite a ela adiar a próxima escrita, o próximo julgamento.

O fluxo representacional que sustenta o TCC, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade crítica das professorandas, desencadeia uma insatisfação interior, uma frustração com suas competências. Nessa etapa do processo, a construção da autonomia e confiança fica muito conturbada, porque o processo abala as certezas das professorandas e as faz duvidar de sua capacidade de construir, de conhecer e ser o pesquisador projetado em suas RS.

Com base nas dificuldades apontadas por elas, pedimos que avaliassem o progresso de seu relatório de pesquisa. Os resultados corroboram o sistema representacional no qual elas se inserem: Stela apresenta a visão mais positiva, e Elisa, a mais negativa. Para Stela, 50% do trabalho já está encaminhado, mas ela ainda não se sente preparada para a banca. Em entrevista do dia 05 de julho de 2007, ela afirma: “ainda tem que desenvolver muito, tem que ler muito e estudar muito para estar preparada (...) tenho que fazer muita leitura ainda e melhorar bastante, mas eu não estou com medo (...) acho que vou conseguir chegar e apresentar”. As RS da pesquisa como busca, organização do conhecimento e do pesquisador como um ser de leituras e saberes ficam registradas nessa fala.

Valquíria acredita que 40% do artigo está concluído e que ainda faltam muitas reestruturações e retomadas de coleta de dados para sanar algumas lacunas. Assim como Stela, ela crê que vai conseguir concluir a pesquisa, mas afirma que o medo está em primeiro lugar. A noção do inacabamento parece ameaçar Valquíria, que contempla a pesquisa como uma ação finalizadora: “Nossa senhora! Parece que às vezes não sai do lugar, quanto mais a gente está estudando, mais longe a gente fica, mais tem que fazer; aí, o medo é grande” (VALQUIRIA, em entrevista do dia 05/07/07). Esse trecho sugere que o pesquisador é aquele que está próximo à resposta, ou melhor, de posse dela. É a distância dessa resposta que separa a professoranda do pesquisador.

O diário de Valquíria está pontilhando de referências à pesquisa como algo interminável. O medo de não conseguir alcançar a resposta também é mencionado e parece caminhar lado a lado com a consciência de melhoria da escrita e clareza sobre a pesquisa. “Esses dias, estávamos lendo o nosso primeiro rascunho da introdução. Rimos um monte, pois tinha coisas que hoje, pensamos totalmente diferente e, isso mostra as mudanças” (Notas do diário do dia 10/06/07). Em outra passagem do dia 27 de julho de 2007, Valquíria afirma: “acho que estou começando a me entender mais com o TCC (...) parece que as dificuldades em consertá-lo estão diminuindo”.

Essas notas reafirmam a existência de uma consciência crítica se fortalecendo, na e pela pesquisa; outras apontam as dificuldades do trabalho (desacordo dentro do grupo, sobrecarga de tarefas, vida profissional e pessoal). Valquíria resume isso na nota do dia 06 de agosto de 2007: “a cada dia que passa, fico mais preocupada com a tal apresentação e a realização deste trabalho, pois não temos somente este trabalho durante o nosso curso (...) são tantos que me sinto perdida e nem sei qual eu faço primeiro”. Essas notas são semelhantes a outras, registradas por Stela e Elisa, demonstrando que, embora estáveis, as RS estão em movimento, misturando imagens e conceitos.

Ao analisar o desenvolvimento de seu TCC, Elisa apresenta os piores prognósticos. Segundo ela, apenas 20% do trabalho foi concluído e a clareza sobre a pesquisa só se projetou um pouco mais, com a finalização da coleta de dados. “Hoje, eu acho que eu tenho um caminho para seguir, antes eu não estava vendo. Para mim, estava muito obscuro. Eu sabia que eu tinha que escrever esse tópico, mas não sabia o que escrever, como começar” (Entrevista do dia 07/07/07). Essa RS é coerente com as outras sobre as dificuldades do TCC, já abordadas nesta análise.

Sobre as RS que Stela, Valquíria e Elisa elaboram a respeito da banca examinadora, observamos o prolongamento do seu sistema representacional. Stela assegura não temer a banca. Sua única ressalva se refere aos questionamentos dos examinadores, sua maior preocupação, visto que para ela “nós não somos preparados para questões, então pode ser assim o momento mais difícil, quando eles tiverem te interrogando” (Entrevista do dia 05/07/07). Essa fala deixa entrever nuances de uma formação calcada na reprodução, na qual perguntas e respostas estão sob a guarda dos professores formadores, enraizando dependência (Demo, 1997), enquanto a autonomia, crítica e a confiança se enfraquecem.

Valquíria e Elisa revelam uma RS da banca, semelhante a um tribunal, onde serão ouvidas e julgadas. Se conseguirem convencer os jurados, mediante apresentação de provas,

serão absolvidas, caso contrário, serão condenadas (reprovadas). Essa é uma visão consensual sobre pesquisa, no curso em análise. As questões propostas pela banca são sempre motivadas por fins condenatórios: avaliar o conhecimento, o domínio e a certeza das professorandas.

Em suas RS, quem pergunta, a banca, já sabe a resposta, aquela que as professorandas precisam conhecer para demonstrar o seu conhecimento e a sua face de pesquisadora. Para Coracini (1995), essa RS se sustenta na experiência em sala de aula, quando em um ritual de perguntas-respostas, o professor convalida a sua posição e controle frente ao conhecimento e ao aluno. A RS sobre pesquisa e pesquisador como entidades superiores é tão densa que elas não conseguem imaginar que os examinadores também não possuem as respostas. Para elas, a banca sabe tudo e deseja apenas avaliar a quantidade de conhecimento amalhado, durante o TCC. Vejamos:

Valquíria: a banca, a gente já tem aquela visão assim, trabalho de conclusão do curso ou você passa ou você não conclui o seu curso. Então é assim aquela pressão assim... é pergunta, você está sendo avaliado, você tem que saber responder, então tem aquele medo. Eu acho que assim, de repente, se não fosse a banca a gente teria mais coragem para ir, mas enquanto tiver essa banca... Essas perguntas não são motivadas por curiosidade, eles estão lá para avaliar a gente, não é questão de saber. É esse o meu medo. Você tem que ter o argumento para provar que essa é a resposta e se a gente não conseguir ter esses argumento nessa hora, meu Deus! (Entrevista do dia 05/07/07).

Elisa: eu não fico pensando no trabalho. Eu fico pensando lá na banca, lá na banca. O que que eu vou falar, o que eu vou fazer, meus Deus (...) no dia, eu vou estudar para o trabalho, só que na hora, o meu nervosismo é tão grande, é tão grande assim que eu não consigo me controlar (...) pensei que seria mais fácil que você iria fazendo, fazendo e no dia estaria pronto e você teria um tempo para estudar. Mas agora (...) agora eu estou morrendo de medo de não ter tempo para estudar (...) Eu morro de medo. Eu não estou conseguindo escrever de medo da banca (...) Eles estão lá para achar um defeito no meu trabalho e me reprovar (Entrevista do dia 07/07/07).

Por essas palavras podemos mensurar a força das RS sobre os papéis sociais apontados: professor x aluno; banca x aluno; pesquisador x aluno. A idéia de que existe sempre um outro com um conhecimento maior (examinadores), pronto a apontar os erros do interlocutor menor (examinado) é muito presente. A imagem que se tem de questionamento é sempre de um desmascaramento sobre um conhecimento falho, imperfeito. As professorandas, cientes de que não sabem tudo, temem a pergunta que vai atestar suas incertezas e desconhecimentos.

Os documentos oficiais, em especial as DCNF e PPP, defendem uma articulação mais concreta e contínua entre a teoria-prática na formação de professores autônomos e críticos. Nesse sentido, a pesquisa entra como componente curricular essencial para

concretizar essa formação. Todavia, nessa fase do TCC, as falas acima acusam a projeção do sujeito aluno, dependente, que precisa demonstrar seu conhecimento frente à avaliação e, não a de um profissional que constrói e compartilha conhecimentos com seus pares. Essas RS sobre pesquisa e pesquisador não coincidem com aquelas dos documentos oficiais, nem com os pressupostos teóricos dos autores que defendem a presença da pesquisa na graduação.

Como uma entidade punitiva, a banca, constituída por pesquisadores, controla o conhecimento e determina quem é quem no cenário do poder. É nesse sentido que Moscovici (1978) aponta as RS como responsáveis pela elaboração de comportamentos e sustentação da comunicação. Nessas falas, as RS possuem a função de decifrar e antecipar atos e, com base nelas, as professorandas constroem a ação e avaliação sobre pesquisa e pesquisador.

A RS sobre pesquisador como *Senhor da Verdade* parece infiltrada nas falas das professorandas. Em decorrência dessas RS, as dificuldades da escrita só fazem se maximizar. Alcançar esse outro – Pesquisador – ideal, repleto de certezas, acumula sobre o TCC um peso muito grande que imobiliza mais do que instiga. Essa tensão, esse medo e bloqueio correlacionados à RS da Banca Examinadora, como tribunal punitivo, e do pesquisador e pesquisa, como entidades especiais, são esboçados nas falas de Elisa e Valquíria. Tais RS, consoante Moscovici (1978, 2003), dimensionam comportamentos e ambientes, nos quais esse representar faça sentido.

Após reflexão sobre as dificuldades que apóiam as RS sobre o TCC, passamos a examinar o momento em que Stela, Valquíria e Elisa mais se aproximam de suas RS sobre o pesquisador. Isso nos permite dimensionar e pensar a atuação dessas RS em sua formação profissional.

O processo de coleta de dados propicia a Stela projetar-se para além da dependência do papel de aluna. Ante a constatação de que a professora investigada não possui o conhecimento pressuposto (cf. p. 72), ela se conscientiza um pouco sobre a importância do seu TCC, assinalando que: “foi nesse momento que eu percebi a nossa importância como pesquisadora, ao analisarmos os dados” (Entrevista do dia 05/07/07). Confrontando-se com o outro, Stela conclui possuir um conhecimento maior sobre o processo da leitura, e, a partir desse momento, sente-se mais próxima do pesquisador, em uma conexão que se estabelece pelo conhecimento.

Para Stela, esse é o momento da pesquisa em que se sente mais próxima do pesquisador: após a leitura do material e a coleta de dados. Essa visão de si como pesquisadora fica mais latente, quando ela começa a se colocar criticamente diante de sua

pesquisa e repensar suas hipóteses iniciais. É mediante as primeiras descobertas e aprofundamentos que a professoranda adquire maior consciência de seu progresso e avanços (Fazenda, 1997) com a pesquisa e como pesquisadora. Para ela, pesquisar é fundamentar-se teoricamente, colher dados e formular hipóteses. Nessa identificação com o pesquisador, ela se aproxima mais das RS sobre pesquisa e pesquisador, presentes nas DCNF, DCNL e PPP.

Contudo, em seu diário, essa conscientização não se manifesta, esvaindo-se nos numerosos apontamentos sobre as dificuldades práticas com a organização das informações e a escrita do trabalho. Tais dificuldades parecem contribuir para que a professoranda não se perceba como alguém capaz de construir conhecimento, obscurecendo o desenvolvimento da autonomia, crítica e confiança, prevista por Freire (2000) e outros autores que embasam esta pesquisa, além dos documentos oficiais (DCNF, DCNL, PPP).

Assim como Stela, Valquíria acredita que o momento da pesquisa mais importante para a sua percepção como uma pesquisadora, foi a coleta de dados. Todavia, em Valquíria, percebemos a necessidade de se encontrar uma prova, uma resposta definitiva para a solução do problema. Essa é uma RS sobre pesquisa e pesquisador como entidades finais, responsáveis pela verdade (=resposta).

Eu acho que durante a coleta de dados, porque assim a gente está questionando aquilo que a gente precisa para ter prova e saber se é realmente o que eu estou procurando. Então, depois da teoria, mudou um pouco nossa visão (...) vai conhecendo e entendo mais sobre o assunto. Aí, quando a gente vai para a coleta de dados, a gente vai procurando aquilo que a gente precisa, provas para comprovar aquilo que a gente está estudando. Eu acho que naquele momento da entrevista, nós aplicamos o questionário para selecionar os alunos, então na hora que a gente foi fazer a entrevista é que eu me senti a pesquisadora (VALQUÍRIA, em entrevista do dia 05/07/07).

Podemos observar que a imagem do pesquisador está relacionada a uma perspectiva de poder, outorgado por um conhecimento maior sobre o assunto. Por isso, a leitura e o processo de estudo da teoria parecem tão importantes para a formação do pesquisador, na visão de Valquíria, Stela e Elisa. Para elas, pesquisar é debruçar-se sobre um problema, para conhecê-lo mais profundamente e solucioná-lo. É nesse conhecimento que reside o poder e a autoridade do pesquisador frente à realidade e às pessoas.

Acompanhando suas primeiras RS sobre pesquisa e pesquisador, Elisa acredita que essa identificação se materializou na busca pelo conhecimento, ou seja, com a leitura do material para a elaboração da teoria. Em sua fala, “foi na leitura, o momento que eu me senti mais pesquisadora. Você está pesquisando e tudo que você vai ler, você vê se tem alguma

coisa que você precisa, é assim a busca” (Entrevista do dia 07/07/07). A imagem do pesquisador, como um ser de vasta leitura, é uma RS muito forte que acompanha de perto as professorandas. Essa RS com o desenrolar da pesquisa parece deslocar a ancoragem do pesquisador – professor, para o pesquisador – profissional (intelectual).

Por isso, as RS das professorandas, em especial de Elisa, tornam-se compreensíveis, porque para elas quando maior a leitura (quantidade), maior a possibilidade de alcançar esse pesquisador. Entretanto, parece-nos que quanto mais se lê, mais se desenvolve a idéia de que se está aquém dessa escrita ideal, mais se procrastina e se amplia a dificuldade de se sistematizar as informações, que parecem infinitas. O processo de pesquisar é visto como ler e escrever textos científicos.

Elisa sente isso e transfere essa complexidade para as imagens com as quais vai construindo as RS sobre pesquisa e pesquisador. Por isso, falar sobre as dificuldades da pesquisa se revelou tão importante para compreendermos e desnudarmos o sistema representacional que alimenta as RS das professorandas.

Após exame dos contornos das RS de Stela, Valquíria e Elisa sobre pesquisa e pesquisador, passamos a analisar o cerne dessas RS, apoiando-nos em suas definições. O consenso sobre a pesquisa como algo de grande complexidade não se alterou, mas se concretizou na vivência do processo, por meio de obstáculos como: problema de leitura, escrita, compreensão e sistematização de informações; dificuldades em coletar os dados com os sujeitos de pesquisa, escassez de tempo na realização das etapas do TCC e acúmulo de trabalhos acadêmicos.

A conjunção desses impedimentos foi, ao longo desses cinco meses, alimentando as RS sobre pesquisa e pesquisador, tornando mais difícil a execução do TCC. Isso porque, na teoria moscoviciana, as RS legitimam alguns comportamentos para dar sentido a elas. Essas dificuldades parecem sufocar o desenvolvimento de uma postura mais autônoma, crítica e confiante frente à investigação. Preocupados com a avaliação, os acadêmicos silenciam a finalidade da pesquisa e suas possíveis contribuições; o foco está em passar pela banca, o que empobrece a formação do pesquisador. Vejamos essas mudanças:

Stela: Aquela vez eu havia dito que a gente adquiria mais conhecimento sobre o assunto que a gente está tentando pesquisar, mas tem que considerar também as dificuldades na área de educação (...) parece que a gente vai pesquisando, vai adquirindo conhecimento e cada vez você aprende mais alguma coisa e cada vez você quer aprender mais e parece que não chega a um fim (Entrevista do dia 05-07-07).

Valquíria: ...no começo da pesquisa, antes de iniciar, eu já morria de medo. Quando se falava artigo, pesquisa, banca, tudo, desde o primeiro

ano, eu já morria de medo (...) eu pensava que era uma coisa (...) quanto mais você vai pesquisando, mais você vai lendo, mais você vai querendo procurar. E você procura uma coisa e você acha que aquele é o caminho e de repente não é e você vai por outro caminho e assim vai... (Entrevista do dia 05-07-07).

Elisa: Com certeza, eu acho, agora, que fazer uma pesquisa é muito mais difícil do que eu pensava antes. Eu pensava que fosse difícil, mas não pensava que fosse tanto. Depois que eu comecei a fazer, foram surgindo os problemas: falta de tempo, falta de material, medo. O meu medo maior, o que mais dificulta o desenvolvimento da minha pesquisa é que eu fico pensando na banca (Entrevista do dia 07-07-07).

Em Stela, percebemos que o acréscimo em sua RS sobre pesquisa refere-se às “dificuldades”, aos problemas reais, enfrentados pela professora investigada, no trabalho com leitura em sala de aula. Esse acréscimo enfatiza que o conhecimento adquirido, com a pesquisa, precisa ser aplicado na melhoria de um problema real. Continua intacta a RS de pesquisa como aquisição de conhecimentos, voltada à reflexão e solução de problemas práticos.

Em sua coleta de dados (cf. p. 62, 72 e 78), Stela percebe que a professora investigada não possui um grande conhecimento teórico, mas, mesmo aquele que é identificado na entrevista, parece não ser aplicado em sala de aula. Em suas RS, a pesquisa e o pesquisador precisam efetivamente melhorar a realidade. É essa melhoria do real que suporta a utilidade, importância e finalidade da pesquisa. A base dessa RS, possivelmente, encontra-se instalada na popularização da ciência pela mídia (Alves 2000a), ao procurar atribuir utilidade prática às construções da ciência (Gil, 2002).

Valquíria acrescenta à sua RS, como elemento novo, a percepção de que o planejamento inicial se amplia ou se restringe, modificando os rumos da investigação. De resto sua fala reverbera os sentimentos provocados pela execução do trabalho, já sobejamente comentados, com a diferença de que o medo, agora, deve-se à percepção de que pesquisa não é um caminho fácil, linear e seguro, que já se conhece ao partir; não é algo controlável ou previsível que se sustenta apenas com uma coleção de informações, mas um processo intenso de busca, que se estende para além da vontade do pesquisador. Para quem via na pesquisa um mecanismo de controle, certezas e respostas, essa alteração é bastante significativa, aproximando as RS da professoranda àquelas presentes nos documentos oficiais.

Stela e Valquíria começam perceber que, com a pesquisa, mais do que respostas, novas perguntas são propostas a cada nova leitura, reflexão, coleta de dados. Trata-se aqui da incompletude natural a qualquer trabalho de pesquisa que, ao recortar um assunto e privilegiar

um enfoque, despreza inúmeros outros, igualmente importantes. Entretanto, em especial para Valquíria, a pesquisa tem um caráter de completude.

A fala de Elisa focaliza pontos práticos e subjetivos que sustentam as dificuldades da pesquisa: falta de tempo, material e medo da avaliação final do produto da investigação. Com relação ao tempo, cabe-nos fazer algumas reflexões. Se considerarmos as condições de produção dessas professorandas, sua jornada dupla (estudam à noite, trabalham de dia) e associarmos isso aos estágios no Ensino Médio e os relatórios nas três línguas (Português, Inglês e Espanhol), podemos ter dimensão da sua carga acadêmica. Todavia, o que parece minar esses sete meses de estudo e investigação são as procrastinações da escrita.

Guiadas por suas RS, as professorandas, em especial Elisa, acreditam que quanto mais lerem, mais poderão escrever, uma vez que, em suas mentes, o conhecimento é um elemento distintivo do pesquisador, cuja fonte está na leitura. Ler mais e mais é o caminho que elas encontram para alcançar esse pesquisador e saciar as demandas de suas RS. Com isso, protelam a escrita, no plano prático, porque, teoricamente, estão se preparando para escrever. Apresenta-se aqui a RS do senso comum, que determina: quem lê mais escreve melhor.

A falta de material mencionada por Elisa está normalmente associada à ausência de um ou mais livros que focalizem, especificamente, a resposta da pergunta de pesquisa da professoranda. Elisa está tão presa à reprodução que não percebe que o processo da pesquisa é mais do que uma busca, é uma construção. No emaranhado de suas RS, esse fio contraria a concepção de pesquisa postulada pelos documentos oficiais, que enfatizam a postura ativa, crítica e reflexiva do professor frente aos problemas educacionais.

Quando ela confessa que o seu medo é uma força de bloqueio de sua escrita, usa uma estrutura representacional muito forte: 1. a escrita do pesquisador é perfeita (objetiva e certa); 2. os livros são uma amostra dessa escrita; 3. sua escrita não se equipara a esse modelo; 4. a banca julga o trabalho para detectar erros; 5. a banca é constituída de pesquisadores, cujo conhecimento é imensamente superior ao do professorando; 6. a banca julga e condena. 7. sua escrita não está boa, portanto, ela será julgada e condenada. É melhor desistir. É justamente esse fluxo de RS que Moscovici (1978, 2003) assinala como poderoso na mobilização de pensamentos, ações e comportamentos sociais. As RS não só engendram comportamentos, mas criam espaços para que esses comportamentos se assentem como certos.

Sobre pontos de confluências entre as falas das professorandas, percebemos que a pesquisa continua ser representada como algo complexo, que demanda tempo e trabalho. Stela

acredita que apesar das dificuldades, os resultados de seu TCC podem ser positivos e não alimenta uma RS da Banca Examinadora tão negativa como as outras professorandas. Suas RS sobre pesquisa se revelam menos extremas, pois ela parece acreditar na investigação mais como um movimento de compreensão do problema do que de solução cabal.

Em contrapartida, as falas de Valquíria e, principalmente, de Elisa são exemplos de RS idealizadas sobre pesquisa e pesquisador, produtos de um sistema desumano, que utiliza o conhecimento para dividir o poder e classificar as pessoas. Para elas, a pesquisa continua sendo um instrumento para solucionar problemas e construir verdades. Por isso, seu TCC é cercado de medos e bloqueios. Embora também compartilhe dessa ansiedade, as RS de Stela são mais positivas e filtram parte das imagens negativas, ao resistir à idéia de um único paradigma de pesquisador, fato que não ocorre com Valquíria e Elisa.

Objetivando registrar possíveis alterações em suas RS sobre o pesquisador, indagamos, novamente, às professorandas qual a imagem que elas possuem sobre o pesquisador de Letras.

Stela: É aquele que está sempre em busca de entender e melhorar o que está acontecendo (...) na faculdade, quando fala: o pesquisador vai dar uma palestra, as pessoas vêem ele como mais importante, mas acho que ambos são pesquisadores tanto o professor como o pesquisador (...) ele é mais importante, porque tem um maior currículo. Eu acho que é uma pessoa que estudou muito (...) está sempre em busca de conhecimento (...) curiosa, crítica (...) que tem visão de mundo e percebe as coisas (...) uma pessoa especial (Entrevista do dia 05-07-07).

Valquíria: Pesquisador assim, parece que é uma palavra muito... forte. Todo mundo... Aí, vem assim, o aluno acha que o professor sabe tudo (...) muitas pessoas tem essa visão. E o pesquisador também é assim (...) ele parece o grande, o maior. É ele quem está descobrindo (...) está acima, mas eu não sei (...) eu vou ser uma professora e estou tentando ser uma pesquisadora, não que eu sou (...) está atrás de obter novos conhecimentos, sempre querendo saber mais (...) é uma pessoa muito distante da gente, até acho que ele é um sonho, que eu não tenho essa capacidade, ele é O Pesquisador, é o maior (Entrevista do dia 05-07-07).

Elisa: Eu acho que o pesquisador assim, ele tem que saber, ele tem muita responsabilidade, certeza, tem que ter certeza daquilo que ele está falando. Uma pessoa que é autoconfiante, não precisa ser velho, cheia de certeza (...) Porque ela pesquisou, ela estuda mais a fundo determinado assunto e o que eles dizem tem mais valor (Entrevista do dia 07-07-07).

A análise dessas falas revela pontos de convergência que delineiam a RS do pesquisador como pessoa dotada de grande conhecimento e distinção social. Em todos os depoimentos, esse conhecimento é o elemento distintivo do pesquisador, fonte de seu poder e legitimidade histórica. Essa RS parece associada à imagem do cientista, divulgada pela mídia: homens de grande saber, que se projetam na história por suas descobertas e legados à

humanidade (Alves, 2000a). Portanto, a sustentação dessa RS encontra seus pilares no imaginário social, ou melhor, universal, de acordo com Silveira (2007).

É com base nessa RS que as professorandas julgam sua pesquisa e desenvolvimento. Essas RS afirmam que o pesquisador não é e não faz coisas comuns e que suas construções produzem transformações. O conhecimento que o pesquisador possui, fruto de vasta leitura e busca incansável pelo conhecimento, faz com que ele contemple o mundo de cima, como alguém capaz de controlar a realidade e escrever novos rumos para a história. Como se percebe, não é uma imagem fácil de se alcançar. Essas RS, nos dizeres de Moscovici (1978, 2003), apontam a comunicação possível, as idéias, os valores socialmente aceitos e compartilhados, as ações, pensamentos aceitáveis e desejáveis.

Comparando essas RS com as da primeira entrevista, cinco meses antes, verificamos que elas estão mais densas e mitificadas. Existe uma ênfase maior na questão da busca pelo conhecimento e poder do pesquisador frente à sociedade. Isso ocorre porque a função primeira das RS é tornar o não-familiar, familiar, aproximando, consubstanciando imagens e atribuindo funções. As professorandas precisam definir quem é o pesquisador para se constituir nesse ser, por meio de aproximações e afastamentos. Para isso elas precisam cultivar elementos considerados chaves, em suas RS: investigação, conhecimento, descoberta, certeza, solução, confiança, etc. Essa é a principal função dessa RS, construir o que é externo, internamente (MOSCOVICI, 2003). O problema é que, diante das dificuldades da pesquisa, elas se sentem muito distantes desse ideal.

Nas objetivações (descrição) e ancoragens (finalidade), as professorandas externalizam seus limites, afastamentos e identificações. Construir RS sobre o pesquisador como alguém superior produz contradições: frustração e alívio; (im)possibilidades. Simultaneamente, essas RS as atormentam e as absolvem. O tormento está em construir o TCC, pois suas RS tornam o processo doloroso. Mas essas imagens também as protegem, pois, diante de suas RS, as professorandas se confessam alunas, justificando sua incipiência científica. Entre o desejo de ser, desfrutar desse “poder” e assumir as responsabilidades e riscos dessa identidade, elas oscilam e duvidam de sua possibilidade de alcançar o Pesquisador. Mais uma vez, essas RS sobre pesquisa-pesquisador se diferem e afastam das postuladas pelos documentos oficiais.

A análise da fala de Stela mostra que o pesquisador tem uma função prática (melhorar a realidade), por meio do seu conhecimento, advindo de pesquisas. Ela aproxima o ser pesquisador do ser professor, tornando-os semelhantes, mas marcando a diferença do

conhecimento. Utilizando-se da máscara social (os outros pensam assim), ela afirma que o pesquisador possui mais conhecimento (currículo maior) que o professor. Essa ancoragem de Stela cumpre a finalidade de tornar mais real e atingível essa RS do professor-pesquisador. Apesar de apresentar uma imagem menos mitificada sobre o pesquisador, ela ainda o contempla como um ser especial.

Valquíria e Elisa apresentam as RS mais mitificadas sobre o pesquisador, o que traz como consequência um processo de pesquisa mais opressor. Valquíria pontua com clareza a relação de poder, com base no conhecimento, entre: professor x aluno; pesquisador x aluno, professor x pesquisador. A distinção está no conhecimento que o pesquisador adquire com leituras e buscas perenes. Ele é grande porque descobre o que os seres comuns não conseguem; está distante, portanto, da professoranda, que se representa como pessoa comum.

Elisa enfatiza a dimensão do conhecimento do pesquisador: certo, verdadeiro, produto unguído pela pesquisa e pelas certezas. Essas RS sugerem que o pesquisador não teme o confronto porque confia no seu conhecimento, resultado de buscas e estudos contínuos. Essa RS possui suas raízes no positivismo, quando ciência e verdade eram sinônimos indissociáveis. Ela também reflete o imaginário social que envolve o pesquisador, descrito por Alves (2000a) e revela, de acordo com Moscovici (2003), a presença do senso comum (a instituição de associações, idéias, imagens aceitas como corretas na conexão social).

Por fim, nessa segunda incursão ao terreno simbólico das professorandas sobre pesquisa e pesquisador, observamos algumas contradições. As RS sobre pesquisa parecem sofrer mais alterações positivas no processo do TCC, ao se aproximarem das RS dos documentos oficiais. A pesquisa adquire mais consistência como processo de busca do conhecimento, direcionado à melhoria da educação, em contraposição à mitificação do pesquisador, cada vez mais distante. Isso resulta em uma aproximação da professoranda com a pesquisa; entretanto, o pesquisador continua distante. Essas alterações nas RS são frutos das experiências pessoais das professorandas no TCC e da natureza mutável das RS.

Consensualmente, a pesquisa esbarra nas limitações lingüísticas (escrita e leitura) das professorandas e em suas RS mitificadas. As professorandas parecem usar essas RS, somando-as a suas dificuldades, para maximizar e justificar os entraves da pesquisa e se distanciar das suas RS sobre o pesquisador. A finalidade dessas RS seria harmonizar suas angústias, pontuar suas limitações, protegendo-as de cobranças internas e externas. Na seqüência, apresentamos um quadro sintético com as RS dessa fase do TCC.

Quadro - C: Síntese das RS sobre pesquisa-pesquisador das professorandas - 2ª fase

	O: objetivação	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	A: ancoragem
	PESQUISA	PESQUISADOR	
Stela	<p>O: noção de processo contínuo, ampliação do conhecimento. A pesquisa está associada às dificuldades de coleta de dados, a uma visão positiva sobre o relatório de pesquisa, à vasta leitura, à banca e seus questionamentos. É um processo muito complexo, mas possível.</p> <p>A: adquirir conhecimento, melhorar a formação e atuação na prática. Não houve alteração na visão geral.</p>	<p>O: alguém possuidor de elevado conhecimento, que procura compreender e melhorar a realidade; busca sempre conhecer mais; curioso, crítico; pessoa especial. Professor é pesquisador, mas possui menos conhecimento que o pesquisador profissional.</p> <p>A: intervir e melhorar a realidade. Subdivisão do pesquisador: profissional e professor-pesquisador. Visão compatível com os documentos oficiais (professor-pesquisador).</p>	
Valquíria	<p>O: noção do processo contínuo, desestabilizador, interminável. A pesquisa está associada às dificuldades de leitura, escrita, coleta de dados, a uma visão positiva sobre o relatório de pesquisa, à banca, medo do julgamento, condenação. É um processo muito complexo, assustador, finalizador.</p> <p>A: descobrir caminhos para a educação, solução de problemas. Interface entre o positivismo (solução) e marxismo (processo e intervenção social).</p>	<p>O: conhecedor das respostas; possui conhecimento elevado, é rico em certezas e segurança. O pesquisador tal como o professor sabe mais. Ele é o grande, o maior, descobridor; está acima, distante. Ele é a Banca (pesquisador-examinador).</p> <p>A: obter novos conhecimento e descobrir' respostas para os problemas. Distancia-se do professor. O professor é o maior no espaço escolar, o pesquisador, no social. Visão incompatível com os documentos oficiais.</p>	
Elisa	<p>O: trabalho muito difícil, doloroso e problemático, associado às dificuldades de escrita, falta de material, a uma visão negativa sobre o relatório de pesquisa, ao julgamento da banca, fracasso e condenação.</p> <p>A: ampliar conhecimentos e obter respostas, provas. Não houve alteração na visão geral.</p>	<p>O: conhecedor das respostas; possui conhecimento elevado, é rico em certezas e segurança. Possuidor de vasta leitura e escrita perfeita. Sabe mais, precisa ser responsável, ter certeza. É autoconfiante; sua fala possui mais valor. Ele é a Banca (pesquisador-examinador).</p> <p>A: oferecer respostas para os problemas. Distancia-se do professor. Visão incompatível com os documentos oficiais.</p>	

4.3 As RS sobre pesquisa, pesquisador e banca examinadora na entrega do trabalho

Com a entrega do trabalho escrito para avaliação, no dia 17 de setembro de 2007, as professorandas haviam concluído 90% do TCC, restando a apresentação em banca e o parecer dos examinadores. A entrega do artigo é marcada por sensação de alívio e ansiedade diante da proximidade da banca. Neste tópico, refletimos sobre os movimentos ocorridos nas RS, ao longo do processo da pesquisa, enfatizando as identificações com a RS do pesquisador.

As notas no diário e os depoimentos das professorandas continuam apontando a escrita como a principal dificuldade do TCC. Essa percepção condiz com os argumentos de Fazenda (1997) que define a escrita como o objeto mais difícil de apropriação pelo pesquisador iniciante. Essa dificuldade está enraizada na pouca atenção atribuída à escrita em todas as fases educacionais.

Para as professorandas, a escrita inicial confunde-se com a final e essa visão choca-se com os movimentos de reescrita impostos pelo TCC. A RS da correção como algo negativo, como punição, é persistente. Como consideram que o pesquisador possui uma escrita única, Stela,

Valquíria e Elisa entendem que seu TCC precisa refletir essa escrita, coerente com as RS sobre o pesquisador. Os paradigmas dessa escrita estão relacionados aos materiais consultados e à resistência em divisar a escrita como processo. Essas concepções, envolvendo o processo da pesquisa, estão em desacordo com as RS das DCNF, DCNL e PPP. Sobre essa questão, Moscovici (2003) advoga que a realidade não se edifica sobre uma RS, mas sobre um sistema de RS que, no caso das professorandas, está articulado com suas concepções de escrita, avaliação e imagens sobre o pesquisador.

Stela: ...no decorrer do artigo é a dificuldade de escrita, escrever, ler e compreender algumas partes. Foi bastante difícil. Algumas leituras foram difíceis de compreender e ao escrever também. E um dos momentos mais difíceis que eu achei também foi entrevistar a professora (Entrevista do dia 26/09/07).

Valquíria: Eu achava que a minha era a questão da leitura, porque eu sou assim muito preguiçosa para ler, eu nunca gostei muito de ler. Mas, por fim, eu acabei lendo sem perceber (...) mais foi um pouco a escrita também, porque eu tive muita dificuldade (Entrevista do dia 24/09/07).

Elisa: Eu achava que eu não teria tanta dificuldade para escrever e foi uma dificuldade tremenda (...) eu acho que mexeu muito comigo esse trabalho, com a minha parte emocional e eu criava bloqueios quando eu ia escrever e eu não conseguia fazer minha parte sem estar por dentro da parte da outra colega (Entrevista do dia 03/10/07).

São consensuais nessas falas os embates com a leitura e escrita. As análises apontam que essas dificuldades colaboram para que nossos sujeitos representem a pesquisa como um processo doloroso e complexo, alimentando RS sobre o pesquisador como um ser especial, acima disso. Essas RS dificultam a identificação das professorandas como pesquisadoras, mas não as impedem de se aproximarem da pesquisa, encarando-a como uma experiência.

A referida identificação é interdita porque o sistema referencial das professorandas oferece resistência à RS sobre o pesquisador como um profissional comum. As RS sobre o conhecimento como extensão de poder e legitimidade do pesquisador possui raízes profundas, presentes em suas vidas desde a educação básica, ou ainda antes.

Nesse contexto, as dificuldades de escrever são maximizadas. Presas a um sistema reprodutivo, Stela, Valquíria e Elisa sentem-se incapazes de buscar uma construção própria. A palavra do outro parece sempre melhor, o que amplia o desejo pela cópia e a sensação de pequenez. Escrever, parte significativa do pesquisar, torna-se um desafio porque sua produção é recusada, obrigando-as a refletir sobre sua própria escrita, provocando angústia. Durante o processo, percebem que as reescritas melhoram o texto. A contradição é evidente e as RS são convocadas para conciliar as diferenças. Elas começam a divisar a escrita como processo, mas a RS da escrita final do pesquisador permanece, estabelecendo diferenças e distâncias. Consoante

Jovchelovitch (1997), pelas RS encontramos nosso lugar na sociedade, construímos uma identidade social, ou seja, para as professorandas, não ser capaz de articular uma escrita ideal, compatível com a do pesquisador, equivale a não ser esse pesquisador.

O TCC, a banca examinadora, a pesquisa, as dificuldades individuais, as várias entrevistas compelem as professorandas a pensar sobre esse pesquisador e, pelas RS, torná-lo carne (objetivando e ancorando). Dessa forma, elas se movimentam do conforto familiar de suas posições como alunas, mobilizando, ainda que lentamente, imagens e idéias consideradas corretas e aceitas socialmente a respeito da RS sobre o pesquisador, agora não mais tão estranha. A movimentação não é tranqüila, pois, observamos resistências (Bauer, 1997) para conservar suas RS sobre pesquisa-pesquisador, a fim de proteger seu sistema referencial.

Evidentemente, as professorandas consideram a análise a parte mais complexa do trabalho de pesquisa, pois nesse espaço não há como recorrer à paráfrase; tudo é novo e riscos precisam ser assumidos ao interpretar os dados. Existem nessa RS alguns elementos sustentadores: a superioridade do conhecimento do pesquisador e da banca; a visão de uma leitura mais exata (sinônimo de verdade) e a pequenez do conhecimento da professoranda. Novamente, segundo Moscovici (2003), não é uma RS, mas um sistema representacional que configura comportamentos e comunicações possíveis em uma sociedade.

As professorandas revelam não confiar nas análises que realizam, não se consideram suficientemente críticas, necessitam, muito do aval do orientador e apresentam dificuldades de argumentação, ou seja, suas conclusões são frágeis. As orientações e observações das primeiras análises demonstram que elas não conseguem ultrapassar os limites da descrição dos dados, encarando-os como entidades inquestionáveis, por mais questionáveis que sejam.

Stela: Nossa! O começo, a introdução, a gente refez muitas vezes e depois foi a análise. Nossa, meu Deus para eu fazer a análise. Depois de não sei quantas orientações (...) Eu achei difícil analisar a fala dos professores porque além de a gente ter pouco conhecimento, a gente não tem uma certa experiência (Entrevista do dia 26/09/07).

Valquíria: Eu considero a análise a parte mais difícil (...) às vezes você começa a falar, entende uma coisa, a hora que você vai comprovar não é aquilo; aí, você tem que reescrever tudo de novo para você provar com base nas palavras deles (Entrevista do dia 24/09/07).

Elisa: Com certeza, a análise (...) Eu não sei se é porque nós fizemos em nossa sala, porque você já conhece as pessoas (...) essa relação de amizade (...) medo de ser crítica demais ou de menos e o fato de você não ter certeza (...) eu acho que nós não estávamos preparadas para fazer um trabalho desse nível. Eu acho que nós não temos essa preparação durante a faculdade (...) eu fiquei com muito medo (Entrevista do dia 03/10/07).

Stela focaliza, de início, a dificuldade da reescrita e os desequilíbrios que essa atividade provoca. Esse confronto com uma escrita recusada alimenta as imagens de uma escrita ideal e a sensação de se estar aquém das demandas do TCC. Para ela, as dificuldades da análise concentram-se em dois aspectos essenciais ao pesquisador: conhecimento e experiência. Stela considera seus conhecimentos e experiência insuficientes, por isso, a insegurança em analisar e fazer asserções sobre os dados. Valquíria também deixa transparecer isso em sua fala, ao afirmar que sua análise nem sempre encontra correspondência com os dados, evidenciando sua pouca confiança.

Elisa sintetiza o pensamento de suas colegas, ao afirmar ser incapaz de ler os dados. Não acredita que sua leitura seja imparcial o suficiente para garantir a coerência das análises, não se considera capaz de se distanciar do objeto e, como as outras, pensa que falta preparação, crítica e conhecimento para extrair dos dados “a verdade”. Existe um senso comum denso na fala dessas professorandas ligado à RS da resposta correta. Novamente, suas RS entram em choque com a concepção dos documentos oficiais, que focaliza a pesquisa como uma ferramenta de (re)construção do conhecimento, desenvolvimento da formação do professor e do processo de ensino-aprendizagem.

Elas circulam em torno da mesma questão, produzir uma leitura dos dados que seja ratificada pela banca como correta. O medo advém da incerteza de alcançar, reconhecer e construir argumentos para legitimar essa verdade, que está presa ao dado e que, certamente, será reconhecida pela banca. Por essa razão, é justificável a afirmação de que a preocupação com a banca esteve mais presente na análise, gerando alguns movimentos típicos: procrastinação da escrita; medo de interpretar; excesso de descrição desprovida de reflexão ou explicação; necessidade extrema do orientador.

A apresentação em banca afigura-se para as professorandas como a arena em que se definirão os seus destinos. É um jogo de máscaras instigante, pois, em suas mentes, não são pesquisadoras, mas precisam convencer a banca de que fizeram uma pesquisa com respostas corretas. A banca conhece o jogo e se coloca como obstáculo para a conclusão do curso. Por isso, em suas RS, a função da banca é fazer cair a máscara, por meio de questionamentos.

Para evitar surpresas e ampliar suas vantagens, elas fazem da análise uma prévia da banca. Ao escrever, procuram se desdobrar nesse outro avaliador e se questionar com relação à correção de suas afirmações, como forma de prever o ataque. Nesse movimento, algumas asserções são descartadas, por não apresentarem sustentação nos dados, e esse exercício parece

ser o que mais fortalece o seu desenvolvimento crítico. É o momento mais difícil para elas, por não se sentirem capazes de alcançar esse outro, prevendo movimentos e armadilhas.

Em suas RS, a banca só julga porque sabe mais, possui grande conhecimento e certezas sobre o objeto de pesquisa, por isso identificará o erro com facilidade. É nesse universo simbólico, onde impera o medo da punição (reprovação), que as RS de pesquisa e pesquisador são (re)construídas.

Nessa perspectiva, a avaliação que as professorandas fazem sobre o relatório de pesquisa, normalmente, revela uma insatisfação com o produto final. Com exceção de Valquíria, as outras duas formulam uma avaliação pouco positiva do TCC. Valquíria crêem que os resultados foram surpreendentes, considerando toda a trajetória, dificuldades e desenvolvimento do processo. Segundo ela, “você pega o primeiro rascunho do texto da introdução, que eu achava lindo e maravilhoso e perto desse que ficou agora, nem se compara. Então, eu acho que foi mais do que eu esperava” (Entrevista do dia 24/09/07).

Stela pensa que a escrita poderia ser melhor e que necessitava de mais tempo e orientações para melhorar. Elisa enfatiza esses mesmo aspectos e acrescenta a dificuldade de se trabalhar em dupla e equilibrar as diferenças. Em sua opinião, a realização da pesquisa não foi tranqüila, como esperava; faltou tempo, material, conhecimento, novas coletas de dados, etc. Os momentos finais foram marcados pelo desespero de não conseguir atingir as metas traçadas e controlar a sua escrita e a de sua companheira de trabalho. Em suas palavras:

Foi terrível, pensei em desistir, fiquei desesperada e eu não sabia o que fazer. (...) Eu passei uma noite inteira sem dormir (...) tentando fazer alguma coisa, mas eu vi que não era possível (...). Quando você está fazendo assim uma coisa tão grande, eu me senti assim, muito pressionada e, então, parece que você lia e não conseguia enxergar as coisas (ELISA, em entrevista do dia 03/10/07).

Elisa menciona seu desespero na entrega do trabalho, o que foi corroborado pelas observações e orientações. Na data de entrega final, ela se negou a entregar o trabalho, mesmo com as correções e o aval do orientador, sob a alegação de que o trabalho não estava bom e que seria reprovada pela banca. Sob pressão da pesquisadora e seus familiares, o orientador concordou em reler todo o trabalho, permitindo a entrega no dia seguinte.

Essa apreciação negativa que Elisa possui sobre o trabalho sustenta-se em suas RS sobre a banca, pesquisa e pesquisador, elevados a uma categoria irreal. Por isso, o desespero de ser “desmascarada” pela banca, como alguém muito aquém dessas projeções. As expectativas criadas

para o TCC não foram concretizadas, pois Elisa imaginava produzir algo grandioso e transformador que a elevasse perante a Banca.

Questionadas sobre a existência de um momento em que a avaliação cedeu espaço para a consciência da contribuição que a pesquisa traria para a educação, as professorandas responderam negativamente. Stela e Elisa afirmam-se satisfeitas com as contribuições a sua formação, mas consideram pouco prováveis contribuições externas. Elisa assegura ainda que a avaliação sempre esteve em primeiro plano, enquanto Valquíria menciona haver pensado, a princípio, nessa contribuição, mas depois, a avaliação engoliu qualquer perspectiva de contribuição, e seu foco sempre foi a aprovação na banca.

As professorandas demonstram, nesse pensamento, dificuldades de identificação com suas RS do pesquisador, pois, segundo suas falas, a ação do pesquisador destina-se a intervir e melhorar a realidade. Comparando essas RS com as apresentadas no tópico 4.2 sobre a função do pesquisador (trazer contribuição prática), identificamos as contradições e movimentações, consideradas naturais na Teoria das RS.

Com base em experiências anteriores, pensamos que quanto maior o envolvimento e a clareza do pesquisador sobre as contribuições de seu trabalho, melhor a sua formação e desenvolvimento em pesquisa. Isso significa que o foco das professorandas na avaliação prejudica sua formação, ao reduzir a pesquisa a mais um requisito acadêmico, contrariando as concepções veiculadas nos documentos oficiais. Como pontua Valquíria em seu diário, no dia 27/08/07: “estou com muito medo deste dia. Não vejo a hora de tudo acabar”.

A RS sobre pesquisa, ao término do trabalho escrito, sugere um amadurecimento das professorandas acerca do processo investigativo. Embora, em linhas gerais, o processo do TCC tenha movimentando as suas RS sobre pesquisa, é possível observar, em alguns pontos, a presença de imagens positivistas, equiparando a pesquisa a um caminho certo para a verdade. Essa RS é vívida ainda na fala de Elisa e Valquíria e menos em Stela.

Stela: No início, eu imaginava que era só fazer a pesquisa nos livros. Aí, no decorrer, eu descobri que tinha que usar outros instrumentos, fazer as observações, entrevistas e que a pesquisa é assim contínua. Ela tem que refletir sobre o problema, as dificuldades que estão acontecendo (...) e que ainda se precisa muito para desenvolver isso de modo geral, para melhorar as coisas, para melhorar a educação (Entrevista do dia 26/09/07).

Valquíria: Eu pensava que era só para resolver um problema e, agora, eu acho que além de tentar resolver o problema é um aprendizado. Quanto mais você procura, mais você conhece, mais você encontra. Você vai atrás de uma coisa e você acaba indo atrás de dez. Então, a princípio, não é só você procurar uma resposta. Através dessa resposta você tem várias outras informações que podem abrir caminho para outras pesquisas (Entrevista do dia 24/09/07).

Elisa: é muito mais difícil do que eu pensava. Muito mais complexo, exige muita dedicação. Eu achava que seria mais fácil. E o fato também de ter sido realizado em dupla dificultou. Eu percebi que eu não consigo trabalhar em dupla. Eu prefiro trabalhar sozinha. Porque eu sou uma pessoa assim, eu preciso saber o começo, o meio e o fim. (...) eu acho que isso dificultou muito para mim, e eu sofri um monte. Sofri muito, muito, muito (Entrevista do dia 03/10/07).

Stela amplia a sua RS de pesquisa, definindo-a como um processo contínuo que procura refletir e melhorar dificuldades concretas da educação. Em comparação com sua primeira declaração, ela parece mais convicta de que a pesquisa não é solução cabal de problemas, mas uma somatória de melhorias. Com base nessa RS, ela não se obriga a alcançar uma verdade única e por isso se relaciona com o TCC de forma mais realista, menos dolorosa, aproximando-se dos posicionamentos teóricos assumidos nos documentos oficiais.

Valquíria também representa a pesquisa como um processo, embora mantenha a questão da busca pela solução (verdade). Ela parece compreender que essa verdade é móvel, sempre impulsionando novas buscas. O desejo de buscar mais e mais, a sede pelo conhecimento, inscrita nessa fala, apóia a RS sobre pesquisa e pesquisador como portadores de um conhecimento superior. O movimento das RS de Stela e Valquíria atesta sua natureza móvel, dentro do pressuposto moscoviciano, para o qual as RS se atualizam, modificam-se e/ou se conservam nas e pelas interações, alimentando-se de crenças e conhecimentos.

Elisa conserva sua RS sobre pesquisa como algo muito difícil, acima de suas possibilidades. A ausência de controle sobre a pesquisa coloca-se como ponto negativo, pois inviabiliza o domínio sobre o conhecimento produzido. Ela parece não alterar sua RS sobre pesquisa como objeto de verdade e sofre por temer não alcançá-la. O medo do julgamento, misturado à pouca autonomia e confiança tornam o TCC mais doloroso, banhado por imagens de exatidão e infalibilidade da pesquisa e pesquisador. Uma postura muito distante daquela pretendida pelos autores que defendem a pesquisa na graduação e documentos oficiais.

Para nos aprofundarmos nos contornos, finalidades e origens dessas RS, precisamos compreender como elas se aproximam da RS do pesquisador, ao longo da pesquisa, delimitando os momentos de contato com essa imagem, suas dimensões, aproximações e afastamentos. As respostas indicam que a identificação com o pesquisador se instaura quando as professorandas se sentem mais autônomas, em contato com o conhecimento e com o objeto de pesquisa. As duas fases mais mencionadas são: a coleta de dados e o término do TCC.

Stela: Eu acho que a consideração final, o resumo porque você pediu para gente que fizesse com o conhecimento que a gente tivesse (...) Aí, eu percebi que eu já tinha aprendido alguma coisa. (...) é claro que eu não

tenho ali muito tempo de ficar me dedicando às leituras e ao máximo aos estudos. Mas aí, a gente vê que adquiriu um certo conhecimento (Entrevista do dia 26/09/07).

Valquíria: Com a coleta de dados eu fiquei me sentido a especializada, então, A Pesquisadora. Quando eu concluí o trabalho e pensei, Nossa! Esse trabalho é meu. A hora que eu peguei ele encadernadinho e pensei: Meu Deus eu fiz isso aqui (Entrevista do dia 24/09/07).

Elisa: Eu acho que teve dois momentos. Eu acho que na fase da teoria. A busca pelo material, pelos livros. Nossa! Tudo que eu encontrava pela frente eu lia (...) e a coleta de dados também que eu me senti mais pesquisadora (Entrevista do dia 03/10/07).

Embora se aproximem, as falas sugerem que a identificação não é plena. Stela pontua que a escrita da conclusão, com base no conhecimento adquirido, revela um conhecimento maior, mas ainda não suficiente para defini-la como pesquisadora. Existe um tom de ressalva, quanto ao pouco tempo dedicado à pesquisa e, por extensão, aos limites do seu conhecimento.

Valquíria também convoca para essa aproximação o fechamento do TCC, definindo-o como uma realização surpreendente. A coleta de dados é outro momento de aproximação com o pesquisador e sugere a relação de poder que se estabelece entre ele e o objeto de pesquisa. Para a professoranda, estar na posição de questionar e avaliar (observação, questionário, entrevista) implica estar acima do objeto da pesquisa.

Isso se torna mais forte na fala de Valquíria porque o seu objeto são alunos do ensino médio e, no caso de Stela, professores que atuam no ensino fundamental. Ou seja, é mais fácil para Valquíria sentir-se superior, em conhecimento, ao seu objeto do que para Stela, que afirma, em outras circunstâncias, não acreditar ter conhecimento e experiência para fazer essa avaliação. Essas ponderações ilustram a construção da identidade do pesquisador no confronto com o outro, na construção da outridade (sujeito da pesquisa), conforme Fabrício e Moita Lopes (2004).

Elisa enfatiza a aproximação do pesquisador por meio do conhecimento. É nas leituras da teoria que ela se sente mais próxima dele, uma vez que, para as três professorandas, o que distingue o pesquisador é o conhecimento: quanto maior o conhecimento, maior é a confiança em estar ao lado da verdade, em ter todas as respostas, em saber mais do que os outros sobre um assunto específico.

A coleta de dados é um outro momento marcante para Elisa, uma vez que essa fase recupera a idéia do pesquisador como um observador, avaliador e questionador da realidade, o que coincide com os dizeres de Jacques (2002) sobre a construção da identidade do indivíduo fundada na ação. A identificação com o pesquisador eclode do desenvolvimento de ações definidas como comuns ao pesquisador. Isso se torna mais coerente para Elisa, à medida que se sente detentora de um saber que o seu sujeito de pesquisa (colegas de sala) não possui. Esse poder

de saber mais, aliado à posição de quem questiona, faz com que Elisa e Valquíria sintam-se mais próximas do pesquisador.

Por outro lado, o distanciamento entre as professorandas e pesquisador ocorre quando se exige delas maior autonomia, bem como a assunção de suas palavras e ações. Nesses momentos, demonstram comportamentos que, para elas, são incompatíveis com a RS sobre o pesquisador.

Stela: Eu acho que foi o momento que você procurou ajudar a gente para ter aquela visão de pesquisador. Antes da gente ir para a sala de aula (...) Aí, eu ficava: ai, meu Deus, será que eu vou conseguir captar tudo e disfarçar para que o professor não perceba (Entrevista do dia 26/09/07).

Valquíria: Foi bem no começo mesmo porque eu estava perdida, não sabia para onde correr, não sabia o que fazer primeiro (...) e a parte da conclusão que eu senti um pouco de falta de alguém para me auxiliar (...) Morro de medo da minha conclusão estar errada, aquela foi sem professor, foi independente (Entrevista do dia 24/09/07).

Elisa: Na análise, com certeza na análise, foi onde eu senti mais falta (...) Então, na análise essa falta de preparação e eu tinha muito medo de estar fazendo tudo errado (Entrevista do dia 03/10/07).

As fases mencionadas têm em comum o afastamento do orientador, para permitir que as orientandas tracem seus próprios caminhos. Stela fala sobre a coleta de dados e a necessidade de realizar o processo, respeitando alguns procedimentos. Seu diário retrata uma série de notas sobre as dificuldades de coletar dados, definindo a entrevista como um dos momentos mais difíceis da pesquisa.

O receio e a insegurança se apresentam na hora de tomar decisões e agir, com base, unicamente, em seu próprio parecer, com possibilidade de erro. Logo, diante dessas situações criadas pela pesquisa, elas acreditam que possuem pouco conhecimento, preparação e condição de decidir. A posição de alunas lhes parece mais confortável, pois lhes permite caminhar sobre trilhas já traçadas, eximindo-se parcial ou completamente das responsabilidades.

O receio de escrever ou decidir algo errado, presentes em Valquíria e Elisa, está vinculado à pouca confiança que elas têm em suas decisões, devido a marcas de um sistema que privilegia a dependência do aluno ao professor (Demo, 1997; Freire, 2000), transposto para a figura do orientador e orientando. É comum as professorandas desejarem gravar ou copiar as palavras do orientador para reproduzir no trabalho. Isso é fruto de RS que definem papéis sociais distintos para professores e alunos, para os que sabem e reproduzem, para os que mandam e obedecem. Uma RS negativa e difícil de extirpar do sistema educacional, que, contraditoriamente, vai de encontro com todas as teorias que embasam os documentos oficiais aos quais o TCC se subordina.

Desse modo, a RS das professorandas sobre o pesquisador contribui para essa postura passiva diante da construção do conhecimento. Na RS construída ao longo do trabalho, o pesquisador é sempre alguém dotado de um conhecimento elevado, especial, confiante, autônomo e devotado. Em Stela, o pesquisador é um descobridor de novidades, um criador, um inventor, inteiramente devotado a seu trabalho, desenvolvido de acordo com suas necessidades ou impulsionado por necessidades sociais.

...qualquer pessoa que consiga descobrir algo novo e está em busca de aprender algo e entender as coisas (...) por exemplo, uma invenção de um aparelho (...) Eu acho que está sempre de acordo com a necessidade da pessoa ou da sociedade (...) Existem pessoas que só dedicam sua vida a isso (...) Às vezes, não tem lazer, só dedica a vida a isso, pessoas que optam por não casar, só estudar. A vida deles é envolvido só nisso (...) a diferença do pesquisador é isso, uma pessoa que se dedica muito. Nós também somos pesquisadores, mas assim, não tanto como esses pesquisadores (Entrevista do dia 26-09-07).

Observamos que na RS de Stela, o pesquisador profissional paira em uma dimensão irreal, pois constrói sua vida focado, unicamente, na construção do conhecimento, em nome do qual renuncia a uma existência comum. Para encontrar o seu lugar na sociedade e delimitar sua identidade social (Jovchelovitch, 1997), Stela, por meio desse gesto representacional, demonstra os limites estabelecidos entre ela própria e o pesquisador profissional.

O cerne dessa RS é sempre a capacidade de conhecer, pois, consoante Stela (entrevista do dia 26-09-07): “eu acho que o pesquisador tem muito conhecimento sobre o assunto e eu não tenho ainda (...) Eu tenho conhecimento, mas se eu tivesse mais conhecimento melhor eu seria. Eu saberia responder todas as perguntas”. Vejam que o conhecimento figura como um instrumento de poder, utilizado pelo pesquisador para definir sua capacidade de conhecer, que no dizer de Stela, é total. Uma contradição se comparada às RS esboçadas por ela nos tópicos anteriores.

Analisando as considerações de Stela, pensamos que o grande diferencial de sua RS sobre o pesquisador está na duplicação de imagens. Sem negar a existência de um pesquisador especial, superior em conhecimento, inteligência e poder, ela subdivide essa imagem, criando dois pesquisadores: o primeiro, é o profissional da pesquisa; o segundo, o professor-pesquisador, que desenvolve pesquisas com o intuito de refletir e melhorar a sua prática. É com esse pesquisador que Stela busca identificação, porque ele se revela mais próximo da sua realidade e possibilidades. Por isso, não há contradição entre o que Stela afirma e os dizeres dos documentos oficiais.

Nas considerações de Valquíria e Elisa, o pesquisador não se afasta da RS concebida por Stela; ao contrário, Valquíria define bem a distância entre o pesquisador e seres comuns (professor ou aluno), enquanto Elisa começa a repensar suas RS.

Valquíria: uma pessoa que está bem distante da gente, que não é nada próximo da gente. É o grande, o maior, o inteligente, o estudioso, está sempre se dedicando a isso e é esse o trabalho dele. Uma pessoa que vive para isso, dedicada a isso.

Elisa: Antes eu pensava que tinha que ser muito inteligente, o dono da verdade, o que ele falasse tinha que ser verdade, não poderia ser mentira e agora eu acho que não. Eu cheguei a pensar que seria impossível. Você imagina algo inacessível porque você quer o melhor e o que você está fazendo não é tão grande como você esperava e isso acaba sendo um tanto frustrante.

A RS sobre o pesquisador como um especialista da pesquisa, como um homem dotado de conhecimento superior, reflexo de sua genialidade, revela-se evidente na fala de Valquíria, que mantém idealizada sua RS de pesquisador. Elisa procura compreender o porquê de sua idealização e conclui que talvez seja o desejo de produzir algo superior, digno de aprovação. Esse desejo de buscar algo grande é comum entre os pesquisadores iniciantes, porque responde a uma RS de pesquisa como solução, verdade, descoberta, genialidade. Elisa começa, consoante Moscovici (2003), a conscientizar-se da convencionalização e prescrições impostas por suas RS e a esboçar uma movimentação sobre esse condicionamento.

A semente da RS do pesquisador como ser especial está no positivismo e foi difundida pela mídia, segundo Alves (2000a) entre outros, para marcar a diferença entre os que pensam e os que são pensados. Essa RS conserva a posição de destaque do pesquisador e pares equivalentes, dividindo e classificando os homens de acordo com o seu poder de conhecer. Por isso, quando questionadas sobre o que mais as aproxima do pesquisador, elas são unânimes, ao indicar “a ampliação do conhecimento”, embora, concordem que esse conhecimento ainda não possui a dimensão equivalente à de um pesquisador.

Nas observações do desenvolvimento dessas professorandas, durante esses oito meses do TCC, podemos verificar que dentre os três pilares (autonomia – crítica – confiança), relacionados à pesquisa nos documentos oficiais e nos autores em que nos fundamentamos (cf. capítulo 3), os que se apresentam mais enfraquecidos são: a autonomia e a confiança. As professorandas possuem muita dificuldade para decidir sobre suas ações e quando o fazem (ou são obrigadas a fazer), possuem pouca confiança. O desenvolvimento crítico é o que parece ser mais alavancado pelo TCC e promover mudanças em suas RS.

Para Stela, a confiança é o que lhe parece mais forte. Em suas palavras: “confiança eu acho que tenho; autonomia, até tenho um pouco, mas crítica, eu acho que não. Não foi uma coisa desenvolvida” (Entrevista do dia 26/09/07). A contradição dessa fala está na impossibilidade de se confiar naquilo que não se conhece. Desprovida de crítica, Stela dificilmente pode validar seus

atos na pesquisa e tomar decisões coerentes para gerar confiança. O que nos parece é que sua confiança se apóia nos encaminhamentos do orientador, atestando sua dependência.

Valquíria, em entrevista do dia 24-09-07, enfatiza a ausência da autonomia: “faltou no trabalho inteiro a questão da autonomia (...) aumentou um pouco a criticidade (...) acreditar na pesquisa eu acredito (...) eu não confio em mim”. Essa fala é coerente com nossa reflexão, uma vez que a professoranda admite a dependência das decisões do orientador. Todavia, visualiza essa postura como algo normal, típico do processo de aprendizagem e acredita que em um segundo trabalho, as coisas possam ser diferentes.

Elisa assemelha-se, em visão, a Valquíria e acredita que o que falta para a formação do pesquisador é maturidade, conhecimento e capacidade de acreditar em suas ações. Em entrevista do dia 03-10-07, afirma: “parece assim que o conhecimento parece fazer sentido. As suas leituras agora que você começa a enxergar de uma outra forma”. Ela insiste na falta de confiança e capacidade de decidir, atribuindo essas deficiências à falta de conhecimento.

O sistema educacional parece ter deixado seqüelas na capacidade dessas professorandas, de forma que elas têm dificuldade em caminhar com as próprias pernas. Habitadas à reprodução, têm dificuldade de descobrir caminhos para encontrar suas próprias palavras, opiniões e argumentos. Foram acomodadas e se acomodaram ao papel de serem pensadas pelo conhecimento e parecem cômicas dessa posição. Dessa forma, mesmo em um novo entorno teórico-metodológico, que privilegia a construção do conhecimento, apresentam-se na posição de receptoras de um conhecimento pronto.

O hábito e o conforto do papel social de aluna parecem dificultar um movimento de mudança. A pesquisa abala essa apatia, movimenta o universo das RS, mas parece não causar grandes revoluções na esfera simbólica. Para elas, é como uma grande tempestade e, em seus diários e entrevistas, a palavra que permanece é a esperança de dias melhores (a bonança, o hábito, a reprodução). Isso não significa que o TCC não promova melhoras no plano prático, principalmente, da escrita e leitura. Enfatizamos apenas que, no terreno simbólico das RS, a pesquisa parece mais próxima, mas o pesquisador mais distante, porque o processo investigativo abala a confiança e as defronta com seus limites e fraquezas. Abaixo, exibimos um quadro com as sínteses das análises das RS registradas nessas terceira fase do TCC.

Quadro - D: Síntese das RS sobre pesquisa-pesquisador das professorandas - 3ª fase

		O: objetivação	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	A: ancoragem
		PESQUISA		PESQUISADOR
Stela	<p>O: processo contínuo de reflexão sobre o problema; aquisição e ampliação do conhecimento. A pesquisa permanece associada às dificuldades de escrita, leitura, coleta de dados e análise.</p> <p>A: aprender, compreender o problema e melhorar a educação. Amadurece a visão processual e intervencionista da pesquisa, próxima ao marxismo.</p>	<p>O: possuidor de extenso conhecimento, experiência, visão crítica; é dedicado às leituras e estudos. Descobridor, inventor, engajado, dedicação exclusiva à pesquisa; só estuda.</p> <p>A: descobrir algo novo, entender a realidade e atender necessidades pessoais ou sociais. Distinção clara entre o profissional da pesquisa e o professor-pesquisador. Compatível com os documentos oficiais na parte concernente ao professor-pesquisador.</p>		
Valquíria	<p>O: processo contínuo para a resolução do problema; aprendizagem, superação. A pesquisa continua associada às dificuldades de escrita e análise dos dados; correlacionada à idéia de provas e asserções, resposta correta e solução do problema.</p> <p>A: resolver problemas e aprender. Amadurece a dimensão processual da pesquisa, mas com marcas de solução cabal. Permanece a interface entre positivismo e marxismo.</p>	<p>O: alguém é capaz de alcançar respostas, verdades. Especialista, observador da realidade, confiante, seguro. É o grande, o maior, inteligente, estudioso, dedicado exclusivamente à pesquisa.</p> <p>A: desvendar e modificar a realidade; afastamento dos papéis: professor e pesquisador. Visão incompatível com os documentos oficiais.</p>		
Elisa	<p>O: é algo grande, muito difícil, complexo, que exige dedicação, precisa ser individual para garantir controle. Está associada às dificuldades de escrita, leitura, coleta de dados, análise e correlacionada à desestabilização emocional.</p> <p>A: solucionar problemas, modificar a realidade. Não apresenta alteração na visão geral.</p>	<p>O: possuidor de uma escrita perfeita, vasto conhecimento, advindo de leituras. Observador, avaliador e questionador da realidade; possui certezas, é confiante, seguro.</p> <p>A: descobrir respostas e modificar a realidade; questionamentos sobre a onipotência do pesquisador. Visão incompatível com os documentos oficiais.</p>		

4.4 As RS das professorandas após a banca examinadora

Nesta seção, procuramos compreender as RS que envolvem as professorandas ao término do TCC, focalizando suas imagens sobre pesquisa, pesquisador e banca examinadora, observando as alterações nessas RS, e sua identificação com o pesquisador. As bancas de apresentação de trabalhos ocorreram na segunda semana do mês de outubro de 2007, envolvendo professores do curso de Letras e Pedagogia da instituição, além de profissionais da educação da região, que atuam na rede pública e privada de ensino básico e Núcleo Regional de Educação.

Abrimos a análise com a RS das professorandas sobre a banca examinadora, identificando alguns deslocamentos nessas representações, frente às interações e experiências. A ancoragem inicial da banca na figura de um tribunal, associada ao desmascaramento, à reprovação e à punição, não se convalidou, após a avaliação.

Stela: Para ser sincera eu nunca tive esse medo (...) As pessoas falavam e falavam, mas eu sou muito na minha (...) Eu percebia muita ansiedade nas pessoas, mas eu acreditei que sempre poderia dar certo (...) Eu pensei que eles seriam mais rigorosos nas questões (Entrevista do dia 30/10/07).

Valquíria: Eu pensava que era uma tortura (...) Eu achava que os professores detonavam mais (...) Eles queriam saber muito, muito, muito (...) eu pensava que seria pior. Estava mais nervosa do que devia porque não tinha essa necessidade (...) Não foi o que eu pensava (Entrevista do dia 22/11/07).

Elisa: Antes eu pensava o seguinte: que a banca era rigorosa (...) eles iriam perguntar e querer saber de cada vírgula e apontar o erro, um massacre (...) Eu tinha uma outra visão da banca, eu pensei que fosse mais difícil (...) Eu pensava o seguinte: que para passar tinha que ser perfeito (...) que eles só iam me questionar onde estava errado (Entrevista do dia 05/11/07).

A RS de Stela sugere um pouco de decepção sobre os questionamentos feitos pela banca, pois os representava mais rigorosos, devido às imagens alimentadas pelas conversas de corredor e pelo imaginário social sobre o que é uma pesquisa e o que significa ser um pesquisador. Sua experiência com a banca varre alguns resíduos, aproximando-a ainda mais da pesquisa e pesquisador, conforme definição dos documentos oficiais que norteiam o curso.

Quanto à modificação ocorrida nas RS das outras duas professorandas, está prevista na teoria de Moscovici (2003), que prevê o constante movimento das RS, que se alimentam de crenças e conhecimentos, extraídos da experiência e comunicação. Dessa modo, Valquíria não viu concretizadas suas RS de tortura. Elisa não se sentiu esmagada pelo massacre previsto. A banca não focalizou o erro, os examinadores não se encaixaram no papel de senhores da verdade, que elas desconhecem. As imagens foram, sistematicamente, revelando-se equivocadas, inexatas. Contudo, as RS não se estilhaçam; ao contrário, recompõem-se, fundadas na possibilidade de que o problema está no pouco conhecimento dos examinadores. Essa avalanche de contradições desarmoniza o sistema representacional das professorandas, obrigando-as a repensá-lo e a se repensarem.

Confirma-se, assim, que a experiência prática pode desestabilizar as RS, mas não dissolvê-las por completo. O sistema no qual elas se sustentam é forte e repleto de vigas e fios, segundo Moscovici (2003). Por isso, elas preferem, primeiramente, duvidar da legitimidade da banca a rever suas RS. É consensual o desencanto de que nada ocorreu como se imaginava. A banca não era o monstro idealizado. Em Stela, a decepção parece menor:

Stela: Não foi tão difícil e assim, alguns professores pareciam que não tinham conhecimento totalmente do assunto também, deu essa impressão (...) eu pensei que eles perguntariam alguma coisa do tipo os conceitos, os processos, algumas coisas mais objetivas (...) eu não sei se foi uma forma de não deixar a gente nervoso, mas a forma que eles perguntaram deixou a gente bastante a vontade. É mais para reflexão assim, são bem abrangentes. Dá para você tentar responder (Entrevista do dia 30/10/07).

O depoimento de Stela esclarece que o grau de conhecimento da banca não correspondeu a suas RS. Ela parecia esperar mais e procura justificar a postura dos examinadores, como uma

estratégia para não desestruturar as professorandas. Com respeito à avaliação pessoal de sua apresentação, ela considera que foi boa e ocorreu como o planejado.

Nessa entrevista, quando questionada sobre sua calma pouco convencional, em um espaço de ansiedade, racionaliza: “eu procurei seguir suas orientações certinho. Eu sempre tive uma grande confiança em você, como meu orientador. Eu não procurei me preocupar muito com o que iria acontecer, mas eu procurei na medida do possível atender as suas orientações”. Esse depoimento corrobora o que foi assinalado no tópico 4.3, sobre a sustentação de sua confiança. Mas, pela análise do processo, essa tranquilidade parece estar ancorada na forma como Stela representa a pesquisa e o pesquisador.

As falas de Valquíria e Elisa caminham na mesma direção, acreditando que a banca poderia exigir mais e esboçar maior conhecimento sobre o assunto. As contradições relacionam-se aos examinadores porque, segundo suas RS, o pesquisador se define pelo seu cabedal teórico. Por isso, esperavam ser esmagadas por uma aula de erudição sobre suas pesquisas, que revelasse a verdade, que elas não haviam conseguido alcançar. Esperavam, enfim, que os papéis fossem mais definidos – quem é quem no espaço da avaliação – o professorando (aluno) e o examinador (pesquisador). Mas isso não aconteceu.

Valquíria: Eu não sei se eu consegui atender o que eles queriam saber, mas não teve assim tantos questionamentos. Os questionamentos que foram feitos para a gente, nós conseguimos responder (...) Eu achei, sinceramente, que eles eram mais do que eu. Eu achei que eles iriam falar (...) além do que eu sabia. O que eles falaram eu sabia (...) Mas só que eu achei assim que eles podiam ter falado muito mais (Entrevista do dia 22/11/07).

Elisa: ...dá para perceber também que os professores não têm tanto conhecimento daquele assunto. Alguns tinham e outros não (Entrevista do dia 05/11/07).

Valquíria pontua que os questionamentos não alcançaram suas expectativas, assim como os comentários. Ela parece ter esperado ouvir dos examinadores a “verdade”, mas os comentários não ultrapassaram o universo do humano, do pensando, do possível. Elisa sente-se tão decepcionada com a queda de suas RS que prefere creditar essa falência ao pouco conhecimento de alguns avaliadores sobre o assunto. Ao questioná-las, diretamente, sobre o irrealismo de suas RS sobre a banca, afirmam que foram conduzidas a pensar dessa maneira:

Valquíria: O pessoal fala muito dessa banca. O pessoal faz dela um monstro assim e um bicho de sete cabeças. O pessoal assusta muito a gente. Porque é assim, é um trabalho que você se prepara, você passa quatro anos estudando e no último ano (...) em meia hora você pode ser reprovado (Entrevista do dia 22/11/07).

Elisa: Os outros anos, as outras turmas sempre falavam que era isso, que era aquilo (...) O pessoal sempre falava que aquilo era um massacre, que aquilo não era justo; o pessoal falava e eu me convenci de que era isso (Entrevista do dia 05/11/07).

Como vimos no capítulo 2, na concepção moscoviciana, as RS são produtos do universo consensual, das interações sociais de uma coletividade. Elas não são impostas, mas negociadas entre os sujeitos sociais para funcionar como elementos integratórios e identificatórios nas trocas comunicativas. Isso significa que Valquíria e Elisa assumiram essas imagens do seu universo social porque elas, provavelmente, combinavam melhor com suas RS anteriores sobre a pesquisa, pesquisador e banca examinadora. Um outro ponto da teoria que elucida essas falas é que as RS estruturam um sistema que permite aos sujeitos decifrar, predizer, antecipar atos, nem sempre coerentes com a realidade, mas sempre conexos com as RS que o suscitaram.

Não se trata de dominação, segundo Moscovici (2003), pois as RS atendem às necessidades e interesses dos sujeitos na comunicação e visualização do real. Em Valquíria e Stela, a finalidade era mobilizar um comportamento que as preparasse para o pior, obrigando-as a uma dedicação maior; ao lado disso, ambas revelam a fossilização de uma postura dependente frente a um sistema reprodutor, sustentado na e pela convencionalização e prescrição das RS. Contrapor essas RS antes e depois da banca, possibilitou-nos refletir sobre a dimensão da avaliação no TCC e as fissuras que tudo isso provoca nas RS sobre pesquisa e pesquisador, uma vez que elas consubstanciam um sistema representacional.

Para verificar a aproximação das professorandas com a RS de pesquisador, solicitamos-lhes a identificação do apresentador do trabalho para banca: a pesquisadora ou a professoranda. Para Stela, tratava-se da pesquisadora; em Valquíria e Elisa, da professoranda.

Stela: A pesquisadora Stela porque 8 meses estudando um assunto, você indo nas salas de aula coletar os dados, não tem como, é uma pesquisa. Depois, você vai lá observar, vai estudar a teoria, vai refletir. Então, eu aprendi muito e tudo o que eu aprendi fez de mim uma pesquisadora (Entrevista do dia 30/10/07).

Stela demonstra que todo o processo da pesquisa e o conhecimento organizado na investigação tornaram-na uma pesquisadora. Ela confia nessa identificação e consegue transmitir essa confiança para os outros. Observamos que em sua fala, ela focaliza as ações do pesquisador, corroborando os dizeres de Rajagopalan (1998), Jacques (2002), Moita Lopes (2002) – a identidade se constrói na ação, nas práticas sociais, na linguagem.

Durante a exposição à banca, despertou atenção a segurança e a certeza com que Stela se projetou para os examinadores. Ela conseguiu encarnar esse pesquisador (crítico, confiante,

autônomo), apontado pelos documentos oficiais e pelos estudiosos da pesquisa na graduação. Isso se tornou possível pela RS que ela cultivou ao longo do processo. A pesquisa não era, no início ou fim do TCC, um instrumento produtor de verdades, mas de reflexões, e a duplicação que ela produziu do pesquisador lhe permitiu identificar-se com um ser de carne, osso e conhecimento, próximo a um professor. Essa objetivação e ancoragem fizeram toda a diferença nesse universo simbólico que influenciava o real de Stela.

Para Valquíria e Elisa, o que as impediu de se projetar como pesquisadoras foi o contexto da avaliação, somado aos papéis sociais assumidos por elas na banca e ao longo da pesquisa, com algumas oscilações: professoranda = aluna (está sendo avaliada e pode ser reprovada); banca = professores-pesquisadores (sabem mais, conhecem as respostas corretas - verdade - e podem reprová-las). Na posição de alunas, elas não conseguiram projetar, para si mesmas e para os outros, conhecimento, confiança e certezas.

Valquíria: Na banca, era a aluna Valquíria. Porque tinham professores avaliando que podiam reprovar a gente. Agora, no dia em que eu fui lá em Ponta Grossa, eu me senti a Pesquisadora. A diferença é que não tem uma pessoa para te aprovar ou reprovar. A gente como aluno, tem o professor como aquele que sabe tudo, o melhor. Tudo é o professor. Então ele está ali para avaliar você e você se sente menos do que o professor. Para nós, o professor que está ali, avaliando a gente, é maior do que a gente (Entrevista do dia 22/11/07).

Elisa: Na hora, no dia da banca eu estava me sentindo mais aluna e bem mal. Eu achei que, por eu ter feito o meu trabalho, por eu ter sempre lido tudo, eu estudei bastante (...) eu acho que eu poderia ter ido muito melhor, eu acho que apresentei como aluna. Eu não gostei da minha apresentação. Eu me senti um pouco nervosa (...) naquele momento, eu estava muito preocupada com essa questão de aluno, eu aluna e esses são os professores avaliadores (Entrevista do dia 05/11/07).

Desde o princípio, Valquíria e Elisa revelaram RS idealizadas sobre pesquisa, pesquisador e banca examinadora. As RS de Valquíria sobre o pesquisador oscilaram um pouco entre a ancoragem no professor ou no gênio, mas se alimentaram mais do último. Elisa manteve a linha representacional do gênio, do princípio ao fim do TCC, com leve hesitação no final. Suas RS sobre pesquisa, associada a descobertas grandiosas, a uma busca por verdades, também contribuíram para esse afastamento. No final, Valquíria afirma: “Eu achava que assim, depois desse achado jamais haveria leitores incompetentes. Eu achava que tinha que descobrir essa cura” (Entrevista do dia 22-11-07).

Na fala de Valquíria e Elisa, a impossibilidade para se projetar como pesquisadoras ocorre pela RS do examinador como alguém que sabe mais, pela própria posição que ocupa no contexto social. Isso leva as professorandas a duvidarem de seus conhecimentos, sentindo-se inferiores.

Valquíria e Elisa temem a reprovação porque, em sua RS, no papel de pesquisadoras deveriam ter um conhecimento igual ou superior ao da banca. Como não conseguem se ver como detentoras de tal conhecimento, não se permitem identificar-se com o pesquisador, senhor da verdade.

Na apresentação da banca, Elisa e Valquíria se mostraram confiantes e seguras, sustentando igual firmeza, durante os questionamentos. Elas conseguiram encarnar, como Stela, por meio de uma fala controlada, objetiva e precisa, o papel de pesquisadoras. O fato de não confiarem nessa identificação não pareceu perturbar a projeção de uma aparência próxima de suas RS. Contudo, o que elas revelam, nas entrevistas, é que isso tudo foi apenas uma mascaramento. Elas não conseguem se ver como pesquisadoras porque lhes falta mais conhecimento, confiança, certeza de seus pensamentos e atitudes.

Na posição de alunas, as professorandas falam sobre o medo, a insegurança, o pouco conhecimento, domínio da “verdade”, enfim, a distância com o pesquisador ideal. Na posição de pesquisadoras, elas constroem uma aparência de segurança, manipulando RS, linguagens e termos técnicos. É um jogo de máscaras que, aparentemente, sustenta-se apenas no discurso, mas que nos parece relacionado à confiança, por vezes, inconsciente de Valquíria e Elisa e, consciente de Stela, em suas pesquisas e trabalho como pesquisadoras. Vejamos os depoimentos em que elas contrastam o pesquisador e o aluno:

Stela: [o pesquisador] Segurança, confiança naquilo que você está apresentando (...) [o aluno] nas apresentações de sala, dá uma pinceladinha e fica aquilo ali como, sem ter uma segurança, uma certeza. E o pesquisador não, ele vai com certeza, com segurança, com confiança (Entrevista do dia 30/10/07).

Valquíria: Porque para mim, eu acho que o pesquisador é mais do que um aluno. O aluno sente medo de não conseguir atingir seus objetivos e o pesquisador já tem segurança, ele sabe o que ele fez (Entrevista do dia 22/11/07).

Observamos que os termos lingüísticos que desenham o pesquisador são: confiança, segurança e certeza, em oposição ao aluno, que sente medo, insegurança, incerteza sobre seu conhecimento. As certezas do pesquisador provêm da pesquisa e da RS da ciência como um terreno de verdades. As professorandas sentem medo porque não possuem o controle sobre o conhecimento, fruto de reprodução. Os papéis sociais estabelecem os lugares do poder, conhecimento e certezas, a posição daqueles que constroem o conhecimento e daqueles que reproduzem essas certezas, com menos certeza. Elisa compartilha dessas RS e acredita nos limites determinados pelo conhecimento e na posição de poder que este sustenta. Em suas palavras, “tudo poderia ter sido melhor (...) Eu seria mais confiante e teria mais certeza” (Entrevista do dia 05/11/07), se estivesse no papel de pesquisadora, durante a banca.

Com respeito às RS delineadas pelas professorandas, ao final do TCC, destacamos o consenso de que pesquisa é um estudo trabalhoso, de longo prazo, cujos resultados contribuirão para modificar a realidade. Vejamos suas falas:

Stela: é um estudo grande de algo que você quer conhecer, que você quer melhorar. Pesquisa não é fácil (...) tem que ter garra, paciência, persistência e muito estudo (...) essa pesquisa desde que eu comecei a estudá-la (...) eu consegui vê-la em várias disciplinas, no meu trabalho, no concurso, em tudo (Entrevista do dia 30/10/07).

Valquíria: pesquisar é você tentar descobrir tudo sobre o assunto que você quer e quanto mais você descobre, mais você acha e você nunca chega a um fim (...) é você descobrir o novo, tentar mudar alguma coisa para melhor (...) é você sair procurando, porque quanto mais você procura, mais você acha (...) no fim você chega a alguma solução ou tenta chegar, se aproximar (Entrevista do dia 22/11/07).

Elisa: é um trabalho que envolve muito estudo, leitura, dedicação e força de vontade. Não é fácil, são muitos os obstáculos (...) precisa ter determinação para buscar respostas para o problema (Entrevista do dia 05/11/07).

Stela e Valquíria assinalam a dimensão do processo na construção do conhecimento, que, para Valquíria se deseja finalizador, mas que nunca chega a um fim, sempre abrindo-se a novas possibilidades. Todas as falas contemplam a dimensão do esforço para ultrapassar obstáculos. Elisa e Valquíria mantêm o foco na busca pela resposta; Stela procura conhecer mais para melhorar, enfatizando a presença de sua pesquisa em várias esferas de sua vida e formação profissional. Há uma aproximação dessas falas com os documentos oficiais, vívida em Stela e Valquíria, sutil, em Elisa, no que tange à melhoria da formação e práticas docentes.

As professorandas deste estudo apresentam nuances de uma postura individualista de pesquisa, em expressões que focalizam mais o pesquisador - “você quer” - do que o espaço social e, ao não visualizarem as contribuições desencadeadas por seus estudos. Isso restringe a significação da pesquisa a um âmbito pessoal (pesquisa feita pelo pesquisador para o pesquisador), e revelam posições bem diferentes dos discursos sobre a contribuição prática do pesquisador para sua área, discutidas no tópico 4.2. A contradição está alinhavada à pouca identificação como a RS do pesquisador profissional, fazendo com que, algumas vezes, o TCC não se justifique para além de interesses e necessidades das próprias professorandas ou voltado apenas à aprovação em uma banca de final de curso.

Comprovadamente, as mudanças nas RS sobre pesquisa se alteraram um pouco mais depois da avaliação, em virtude de uma vivência real, que germinou novas crenças e novos deslocamentos nas RS, sempre se reconstruindo frente ao conhecimento e à experiência. Após a banca, as professorandas reavaliam que a pesquisa não é algo tão grandioso, associado a descobertas

colossais, mas pode se restringir a pequenas contribuições, igualmente significativas, na somatória do conhecimento.

A RS sobre pesquisa se movimenta mais pela própria experiência do que pelo conhecimento formal sobre pesquisa, adquirido ao longo do curso de Letras. Antes, era algo rápido, com uma única resposta certa e inquestionável (positivismo). Agora, é um processo contínuo de descoberta, que oferece respostas a caminho de uma verdade, que se modifica com o tempo (marxismo). O pesquisador parece um pouco mais real e menos mitificado em sua genialidade.

Depois da banca, com a aprovação dos examinadores, mesmo em oposição a suas RS, as professorandas se sentem um pouco mais próximas do que consideram ser um pesquisador porque foram legitimadas, aprovadas. É o reflexo da sociedade do conhecimento que cria instituições reguladoras do saber, papéis sociais e identidades.

Numa demonstração de que a experiência do TCC não destrói as RS, mas as coloca a caminho de uma mudança, Stela sente-se pesquisadora, enquanto Valquíria e Elisa se aproximam mais desse papel. Citamos um recorte da fala de Valquíria que ilustra bem esse movimento de transformação:

Antigamente, eu achava que [o pesquisador] era o grande, o maior. Mas agora não. Não é mais aquele o maior, pode ser qualquer um desde que tenha a vontade de correr atrás, de pesquisar e procurar. Porque eu não sabia como que era. Eu não imaginava chegar nessa situação, eu não me achava capaz de ser uma pesquisadora. Eu acho que eu não sou ainda, mas estou a caminho. É diferente, a visão que se tem de um pesquisador, de um professor, é diferente do aluno. Eu achava que para ser um pesquisador, você tinha que passar por vários níveis, por vários, vários, vários, e não. Simplesmente, um acadêmico já pode se tornar um pesquisador; lógico, que depende do esforço, mas eu não achava que seria tão fácil e nem foi. Você me considera uma pesquisadora? (Entrevista do dia 22-11-07).

O movimento e a contradição expressos pelas RS estão presentes em vários trechos desse discurso. “Eu não me achava capaz de ser uma pesquisadora” parece revelar uma mudança muito grande nas RS de Valquíria; contudo, adiante, ela completa “eu acho que eu não sou ainda, estou a caminho”. Duas falas sugerem, ao mesmo tempo, identificação, aproximação e afastamento com o papel do pesquisador e comprovam que as RS formam um sistema mais ou menos estável, eficaz, móvel, capaz de confluir forças contraditórias na estruturação de comportamentos e comunicação.

Valquíria está na interface de uma transformação, entre RS sobre pesquisa e pesquisador familiares (mitificação) e não familiares (naturalização) e, por isso, o impasse em suas RS: professoranda ou pesquisadora? No discurso acima, Valquíria sintetiza o seu percurso no TCC, partindo de uma RS positivista para uma mais dialética, de distâncias intransponíveis a uma chegada

inesperada, de um imaginário impossível a um universo de possibilidades, da espera por respostas (sujeito passivo, criatura) à postura indagadora (sujeito ativo, criador). Suas palavras e RS se encontram com as outras professorandas, em um universo consensual, instituído por esse grupo de pesquisadores em construção.

Como asseguram os pensadores que ancoram este estudo, a identidade se constrói na interação e práticas sociais, na e pela linguagem, RS e pelo encontro com o outro. Quando Valquíria nos questiona sobre sua identidade, reporta-se, ainda, a uma entidade de poder, ao papel social do Orientador. Isso porque muito do que somos não está em nós, mas nos outros, na interação social, nesse universo de luz e sombras, símbolos e conceitos que fazem das RS um objeto instigante no estudo dos significados sociais e na formação de professores. Portanto, concluímos que as RS se alteraram no processo do TCC, por vezes, aproximando as professorandas da pesquisa, outras vezes, distanciando-as do pesquisador, constituindo identidades em movimento, no fluxo da interação, linguagem e discurso.

Quadro - E: Síntese das RS sobre pesquisa-pesquisador das professorandas - 4ª fase

	O: objetivação	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	A: ancoragem
	PESQUISA		PESQUISADOR
Stela	O: processo reflexivo, de longo prazo, difícil, que demanda paciência, persistência e muito estudo. É uma experiência possível, que envolve observação, estudo da teoria, reflexão, uma aprendizagem. A: refletir sobre problemas, melhorar a formação e a atuação prática do professor. Visão processual e interventora de pesquisa, próxima do marxismo.		O: alguém seguro, confiante, firme, certo de seu conhecimento. Conhecedor da teoria e da prática, reflexivo. Um professor preocupado com sua formação e prática. A: observar, estudar, refletir e melhorar a educação. Existe identificação com o pesquisador e documentos oficiais.
Valquíria	O: processo que envolve muito esforço e busca contínua; descoberta de algo que se move. Pesquisa associada à solução ou algo próximo a isso; não é algo definitivo e grandioso. Ainda é forte a imagem de busca pela verdade. A: melhorar a realidade por meio de descobertas contínuas. Visão processual de pesquisa próxima ao marxismo, ainda em interface com o positivismo.		O: não é um ser onipotente, não é o senhor, mas um descobridor da verdade, não possui todas as respostas, mas um grande conhecimento; pode ser uma pessoa comum. Parece acima da avaliação, do medo, insegurança, sabe mais que os outros; superior ao aluno. A: buscar respostas para melhorar a realidade. Aproximação com o papel do pesquisador.
Elisa	O: não é algo fácil. É um trabalho muito difícil, que envolve muita leitura e estudo para se obter respostas corretas. Ainda é forte a imagem de busca pela verdade. A: descobrir respostas para solucionar problemas. Visão próxima ao positivismo, no que diz respeito à solução do problema.		O: não é o senhor da verdade; não possui todas as respostas, mas um grande conhecimento. Ainda é aquele que trabalha, estuda e lê muito; é confiante, seguro, dedicado e está acima da avaliação. A: buscar respostas para os problemas. Sutil aproximação com o papel do pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras finais desta investigação, retomamos as perguntas de pesquisa esboçadas na introdução, a fim de sintetizar algumas respostas. Constatamos que a teoria das RS nos permitiu trilhar o universo imaginário de símbolos, linguagens e RS das professorandas sobre pesquisa-pesquisador.

Durante o TCC, envoltas pela experiência com a pesquisa, imaginávamos que elas construiriam suas identidades como pesquisadoras, tornando-se autônomas, críticas e confiantes. Contudo, o processo desencadeou mais reflexão crítica sobre suas lacunas em leitura e escrita do que autonomia e confiança. Elas iniciam o TCC com RS idealizadas sobre pesquisa (algo rápido e definitivo) e pesquisador (entidade superior), usando suas dificuldades pessoais para alimentar essas RS, ao longo do processo.

As RS que povoam a mente das professorandas, na primeira fase, revelam duas dimensões de pesquisa: 1) instrumento da ação docente (professor-pesquisador) e 2) instrumento de solução de problemas (pesquisador profissional). Na primeira, a pesquisa não é um instrumento de verdades, mas ação processual capaz de contribuir com a melhoria da educação, em consonância com os documentos oficiais. Na segunda, a pesquisa é uma resposta cabal para problemas, pois, oferece soluções, verdades. Stela aproxima-se da primeira (dialética), ao articular processo e intervenção. Valquíria e Elisa inserem-se na segunda (positivista), ao focalizarem descobertas, respostas finais e revoluções.

Em um primeiro momento, as RS sobre pesquisador ancoram-se no papel do professor, principalmente em Stela e Valquíria. Na segunda etapa, Stela mantém essas RS, mas, alterações começam a se projetar nas RS de Valquíria e a se consolidar nas de Elisa, pois, diante da somatória de dificuldades, suas RS sobre pesquisador são deslocadas para um papel próximo ao intelectual. Na terceira fase, com a entrega do trabalho, as alterações são visíveis nas falas de Elisa, Valquíria e Stela, ao distanciar o pesquisador para a esfera de um ser especial. A diferença é que Stela desdobra o pesquisador em dois: o primeiro é o ideal (realizador de grandes descobertas) e o segundo, o professor-pesquisador (observador reflexivo de sua formação e prática).

Stela se identifica com o segundo modelo e, por isso, desenvolve uma relação menos tensa com o processo da pesquisa e avaliação. Valquíria e Elisa, ao contrário, maximizam a idealização do pesquisador, tornando-o cada vez mais distante. Tal deslocamento não vicejou

previsível, porque as mudanças nas RS sobre pesquisa - de ação finalizadora para processual - deveriam alterar as RS sobre pesquisador. Mas, isso só ocorre após a banca examinadora, com uma confluência parcial observada, especialmente em Valquíria.

A explicação para esse desencontro representacional está na defesa do sistema referencial das professorandas, que inibe a identificação com o papel do pesquisador, a fim de minimizar a assunção de responsabilidades a ele concernentes: modificar a realidade. Em suas RS iniciais, o pesquisador figurava como um ser perfeito, senhor da verdade, longe de problemas menores como compreender textos e escrever e, mesmo próximo ao papel do professor, ele foi sempre um ser especial, dotado de elevado conhecimento, segurança, certezas e ações práticas. Quando Valquíria e Elisa percebem que suas competências são distintas daquelas idealizadas para o pesquisador, elas começam a se distanciar.

Isso nos ajuda a entender porque as professorandas oscilam entre uma visão social e individualista de pesquisa. Individualista, quando afirmam não acreditar que suas pesquisas possam contribuir para melhorar a realidade pesquisada, focalizando apenas a importância para sua formação profissional; social, quando elas defendem que o pesquisador tem que melhorar a realidade. Isso ocorre porque elas apresentam dificuldades para se identificarem com suas RS sobre pesquisador. Logo, não se imaginam capazes de construir conhecimentos que modifiquem uma realidade maior, responsabilidade dos grandes pesquisadores.

Ao longo do TCC, percebemos que os entraves da leitura e escrita dificultam a corporificação das professorandas no papel do pesquisador. Entretanto, o desenvolvimento do Trabalho configura novas RS sobre pesquisa menos finalizadoras e mais processuais. Experienciando a pesquisa, elas percebem que não se trata de uma ação rápida, linear e cabal, mas, lenta, processual, parcial. A verdade é escorregadia e as certezas são poucas, mesmo com a coleta de dados. Os livros não possuem todas as respostas e algumas precisam ser construídas na relação teoria e prática. Nesse momento, Stela e Valquíria se aproximam das RS propostas pelos documentos oficiais e por autores como Demo (1997), Fazenda (1997), Freire (2000), entre outros presentes no aporte teórico deste estudo.

As alterações observáveis nas RS são de ordem prática. A pesquisa vista como uma ação complexa ancora na segunda e terceira fases suas dificuldades na escrita, leitura, coleta e análise crítica dos dados. O que era, abstratamente, difícil, em decorrência dos discursos sociais em circulação, ganha outras dimensões. Por isso, ao longo do estudo, procuramos refletir sobre essas dificuldades que se mostraram significativas para justificar as RS que as professorandas constroem sobre pesquisa e pesquisador, uma vez que abalam suas certezas e confiança,

imobilizando-lhes a autonomia; o medo torna-se mais recorrente, com a aproximação da avaliação, e a dependência, mais palpável.

Dentro das RS sobre pesquisa e pesquisador que valorizam a autonomia, crítica e confiança, presente nos documentos oficiais e aporte teórico deste trabalho, a vivência do TCC contribui concretamente, segundo os dados e análises, para o desenvolvimento crítico das professorandas. Esclarecemos que essa crítica nem sempre está voltada para uma leitura mais profunda e teórica dos dados, mas à autocrítica, que elas desenvolvem diante de suas dificuldades e avanços com o TCC.

Os outros suportes do tripé ficam comprometidos com os movimentos da crítica. O que elas percebem, inicialmente, é que não possuem uma competência de escrita e leitura próxima à perfeição, representada no e pelo pesquisador. A imagem de escrita acabada é forte e sustenta a imagem do bom escritor, ancorada no pesquisador. A pesquisa é processo, mas para elas, o pesquisador e sua escrita são entidades finalizadoras, estruturadas acima do processo. Elas percebem que suas primeiras análises pairam sobre a superfície dos dados, sem tocar a dimensão das causas ou esboçar explicações para o fenômeno. Deste modo, quanto maior a percepção das suas dificuldades, mais elas se afastam do ideal do pesquisador, pois, em suas RS, ele não possui lacunas. O sistema representacional que sustenta o pesquisador como ser especial movimenta-se menos do que as RS sobre pesquisa como ação finalizadora, apesar do desenvolvimento crítico das professorandas.

O ponto de consenso sobre as imagens de pesquisa e pesquisador é o conhecimento. Esse é o cerne dessas RS, pois se projeta como algo muito arraigado nas professorandas deste estudo. O conhecimento é o elemento distintivo, organizador e identificador do pesquisador, em oposição ao professor, professorando e aluno. O pesquisador só é pesquisador porque sabe mais do que os outros e conhece as respostas certas para os problemas da realidade, RS condizente com o imaginário universal, descrito por Silveira (2007).

É por meio da ampliação de seus conhecimentos que elas procuram identificar-se com suas RS sobre pesquisador. Para elas, o que as legitimaria como pesquisadoras seria esse conhecimento elevado que identifica o pesquisador perante a sociedade. Por isso, é consenso que todas afirmem que seus conhecimentos estão se maximizando com a pesquisa, forma encontrada para erigir uma imagem próxima do ideal, possibilitando a aprovação na banca.

Se o conhecimento serve como mecanismo de aproximação com RS sobre pesquisador, também serve para afastá-las desse ideal. Mesmo Stela pondera, até o último momento antes da banca, que seus conhecimentos precisam ser aprimorados para que ela alcance essa imagem,

enquanto Valquíria e Elisa afirmam não serem capazes de se configurar nesse ideal. As últimas palavras de Valquíria na entrevista do dia 22-11-07 confirmam isso “não sou, mas estou a caminho (...) você me considera uma pesquisadora?”.

Quando se comparam ao pesquisador, distinguem-se, consensualmente, na carência de conhecimento, segurança, confiança, certeza e autonomia. As RS sobre pesquisador opõem-se à hesitação, desconhecimento ou dúvida. Por isso, quando identificam em si próprias esses sentimentos contrários ao pesquisador, nossos sujeitos edificam uma separação com esse ideal. Até o final, Stela é a única que assevera identificar-se como pesquisadora, enquanto as outras sugerem apenas aproximação. Stela só consegue essa identificação porque não se sente obrigada a sustentá-la com verdades e certezas; reflexão e ampliação do conhecimento são suficientes.

Os momentos em que as professorandas mais se identificam com suas RS sobre o pesquisador são aqueles em que exercitam ações associadas ao pesquisador, com maior autonomia e confiança. No caso de Stela e Valquíria, isso se reflete, na coleta de dados, ao identificar a superioridade de seus conhecimentos frente aos sujeitos de suas pesquisas e no encerramento de seus relatórios, quando se asseguram da ampliação de seus conhecimentos. Elisa encontra-se com esse ideal nas leituras teóricas e realização da coleta de dados. Na leitura, ela encontra a fonte do poder do pesquisador e se sente mais forte. O mesmo ocorre na coleta de dados, quando se projeta como alguém que sabe mais, ao observar, questionar e entrevistar seus sujeitos.

Em oposição, o momento de maior afastamento se projeta na escrita da análise, quando a relação é constituída entre a professoranda versus orientador, banca e a RS sobre pesquisador. Cada palavra pontuada no papel é uma aposta na “verdade” que, em suas mentes, já é de conhecimento dos avaliadores. A análise convoca o risco do erro, diante do exame da banca, e, conseqüentemente, o medo de ser reprovada. As RS que se materializam nesse momento estão na relação professor x aluno: o professor possui todas as respostas e conserva o poder de decidir o que é ou não verdade; o aluno, inseguro, precisa alcançar essa verdade, que só o professor detém.

Ao final do TCC, as RS definem pesquisa como processo de reflexão e solução de problemas educacionais. Em especial para Stela e Valquíria, diante da pesquisa, o professor amplia seu conhecimento, reflete sobre o problema e age para amenizá-lo ou solucioná-lo, visando à melhoria da educação. A parcial desmistificação da onipotência do pesquisador, juntamente com o desenvolvimento da RS sobre pesquisa como processo, figura como as alterações mais significativas nas RS das professorandas, ao longo do TCC.

Compreendemos que o processo da pesquisa, nos moldes do TCC, contribui para a melhoria da consciência crítica das professorandas diante das lacunas de sua formação profissional. Mas, enquanto atividade avaliativa, concentrada no final do curso, são poucas as contribuições imediatas para o desenvolvimento da autonomia e confiança prevista nos documentos oficiais e nas reflexões de pensadores da pesquisa na graduação. Defendemos, como Demo (1997), que a pesquisa precisa cobrir um maior número de eventos nos cursos de formação de professores, como determinam os documentos oficiais, em especial as DCNF, a fim de desenvolver esse perfil profissional e desmitificar a imagem da pesquisa e pesquisador como coisas especiais para pessoas especiais.

Esperamos que este estudo contribua para uma compreensão maior sobre os bastidores da pesquisa na graduação e a formação de professores como algo que se constrói muito além do universo reificado das ciências. Moscovici (1978, 2003) entre tantos outros autores nos convoca a direcionar mais atenção para esse reino simbólico, que age no comportamento, pensamento e ações dos sujeitos sociais, modificando ou imobilizando o real.

Esta dissertação representa um balanço profissional desses cinco anos, atuando como professor-orientador e responsável pelo desenvolvimento da pesquisa e formação nesse curso de Letras. Pudemos perceber, nessa trajetória, que aprendemos muito mais do que somos capazes de ensinar sobre pesquisa. O amadurecimento profissional que o Mestrado em Letras nos oportunizou, por meio de disciplinas, eventos e pesquisas, permitiu-nos dinamizar o amadurecimento de outros profissionais, divisar o processo do TCC por ângulos desconhecidos e compreender melhor os espaços da pesquisa no curso de Letras.

Antes, nosso trabalho estava restrito a aspectos estruturais (metodologia, teoria, escrita). Hoje, focalizamos mais atenção ao desenvolvimento profissional do professor, atentamos ao seu envolvimento com pesquisa e estimulamos sua autonomia, crítica e confiança. Nas RS dos professorandos, pudemos ver refletidas, muitas vezes, nossas próprias, o que nos levou a repensar a forma de orientar e encaminhar o TCC, envolvendo-nos e investindo mais no ensino da pesquisa, e maximizando possibilidades de ensino-aprendizagem.

Com esta pesquisa, aprendemos que a construção do pesquisador é um processo, com o qual começamos a nos familiarizar; percebemos que não há como gerar criadores, em um ventre de criaturas e que essa gestação delonga mais do que nove meses, e precisamos ser pacientes. Por fim, apresentamos, neste estudo, reflexões que cremos ser úteis para auxiliar outros formadores e orientadores a pensar a pesquisa e a olhar para esses Outros que nos cercam, a fim de nos (re)conhecermos melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. **Comunidade científica tem papel fundamental no estreitamento das lacunas sociais**. *Jornal da ciência*. Via e-mail 2321, de 16 Jul. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=11295>> Acesso em: 03 jan. 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como processo fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**: (+ qualidade total na educação). 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000b.

ALVES-MAZZOTTI, J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações. **Em aberto**. Ano 14. n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

APPLE, M. W. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, AL. T. **Sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-145.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARCA, L. **O cientista no cinema**. *Ciência hoje*. v. 31, n. 183, p. 66-68, jun. 2002. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/resource/download/41185>> Acesso em: 03 jan. 2007.

BAUER, M. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.861**. Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, 14 de Abril de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. Brasília, 03 de Dezembro de 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.276**. Brasília, 06 de Dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Diretrizes do Provão 2001**. Brasília, Portaria n. 011, de 04 de janeiro de 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena.** Brasília, 08 de Maio de 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras.** Brasília, 03 de Abril de 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena.** Brasília, 18 de Fevereiro de 2002.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Lingüística aplicada:** da aplicação da lingüística à lingüística interdisciplinar. São Paulo: Educ, 1982.

CORACINI, M. J. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: _____. **O jogo discursivo da aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 67-74.

_____. In: Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: _____. **O jogo discursivo da aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 75-84.

COMTE, A. Curso de filosofia positivista. Tradução de: José Arthur Giannotti. In: **Auguste Comte:** vida e obra. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 19-68.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação e desenvolvimento:** mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

DURÁN, C. R. **Divulgação científica.** Oficina OnLine de Jornalismo Científico. Observatório da Imprensa, Labjor e Uniemp, 2001. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/ofjor/ofc120920012.htm>> Acesso em: 03 jan. 2007.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 7-28.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II:** métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1988.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. **Identities em xeque em narrativas contemporâneas.** A questão social no novo milênio. VIII Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, set. 2004, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel64/BrancaFabr_Luiz%20Paulo.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

JACQUES, M. da G. C. Identidade. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3. ed. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOANDA. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – Facinor. Departamento de Letras. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Loanda, Pr, 2005.

LOANDA. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – Facinor. **Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso**. Loanda, Paraná, julho de 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. **O professor e sua formação para a pesquisa**. Ecos revista científica, São Paulo, v. 7, n.2, p. 333-349, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71570206.pdf>>. Acesso em: 04 de novembro de 2007.

MARKOVÁ, I. Idéias e seus desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 305-387.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. 11. ed. Tradução de: José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1998.

MENEGASSI, R. J. **Interação e escrita na formação do professor**: alterando concepções. Anais do Congresso Internacional de linguagem e interação. Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo-RS, 22 a 25 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/menegassi.pdf>> Acesso em: 03 de novembro de 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1989.

_____. Discurso de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: _____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-56.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 665/05. **Adequação do projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Curitiba, 25 de outubro de 2005.

PEREIRA, M. de F. R. **A formação de professores**: uma discussão necessária. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/FORMACAO_DE_PROFESORES_UMA_DISCUSSAO_NECESSARIA.pdf> Acesso em: 06 de novembro de 2007.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora pra uma reconsideração radical? Tradução de: Almiro Pisetta. In: SIGNORI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Capinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

ROGATTO, G. P. **Pesquisa para ciência ou pesquisa para o cientista?** Revista espaço acadêmico. Ano II, n. 14, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14rogatto.htm>> Acesso em: 03 jan. 2007.

SILVEIRA, E. da. **As aventuras da pesquisa ao ar livre**. Problemas brasileiros. n. 381, mai./jun. 2007. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=276&breadcrumb=1&Artigo_ID=4342&IDCategoria=4950&reftype=1> Acesso em: 03 jan. 2007

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Anexo A: Plano de ensino da disciplina de metodologia de pesquisa

IDENTIFICAÇÃO				
Curso: LETRAS				
Disciplina: METODOLOGIA DE PESQUISA				
Ano:	Série:	Código:	Carga horária	
2008	2º ano	GLET045	Semanal	Anual
			02	68
PROFESSOR				
Jefferson Adriano de Souza				
EMENTA				
Estudo da Ciência e do Método Científico a partir das correntes epistemológicas, articulando-as aos procedimentos técnicos presentes na pesquisa educacional. Introdução às metodologias de estudo e de pesquisa monográfica. Organização de seminários.				
OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> . Refletir sobre as principais tipos de pesquisa em termos descritivos, interpretativos e avaliativos do fenômeno educacional; . Instrumentalizar o aluno com as técnicas básicas e essenciais para a produção de pesquisas científicas; . Habilitar o aluno a produção de projeto de pesquisa monográfica. 				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação da competência profissional Formação da competência na universidade. 2. Iniciação ao estudo da ciência e do método científico Natureza do conhecimento científico; o conhecimento e seus níveis; formação do espírito científico. 3. O método científico Método científico, método racional e argumento de autoridade; processos do método científico. 4. A pesquisa Conceito de pesquisa; importância da pesquisa; projeto de pesquisa. 5. Fases de uma pesquisa Escolha do assunto; formulação do problema; formulação da hipótese; instrumentos de pesquisa; noções de entrevista e questionário. 6. Classificação das Pesquisas Classificação segundo objetivos; classificação segundo os procedimentos técnicos adotados; noções de pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa experimental; noções de levantamento; estudo de campo; estudo de caso; pesquisa ação e participante. 7. Formulação do Projeto de Pesquisa 				
METODOLOGIA DE ENSINO				
- Aulas expositivas, dinâmicas de grupo, leitura dirigida, recursos audio-visuais e seminários.				
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO				
A avaliação da disciplina será feita mediante participação em sala de aula, avaliação escrita, produção de texto, apresentação de trabalhos e participação em seminários. Composição da nota: <ul style="list-style-type: none"> . Avaliação bimestral: 60% . Apresentação de trabalhos e participação: 40% 				
BIBLIOGRAFIA BÁSICA				
<p>GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.</p> <p>CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.</p>				

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Normas para apresentação de documentos científicos. vol 1-10. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
 LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

RUIZ, J. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.
 SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas da Pesquisa Bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1982.
 SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

Anexo B: Roteiro de observação durante as orientações

- Como o professorando se relaciona com sua pesquisa?
- Quais as dificuldades mais comuns durante a construção do TCC?
- Como o professorando lida com isso?
- Existe envolvimento com a pesquisa?
- O professorando apresenta autonomia na execução do trabalho? Parece confiar em suas ações? Reflete sobre elas?
- Em que momento da pesquisa, eles parecem se encontrar mais com o trabalho, assumir o que estão fazendo?
- Que tipo de mudanças de comportamento podem se observadas ao longo do processo do TCC?

Anexo C: Pautas de entrevistas

1. Pauta da primeira entrevista

- O que é pesquisa para você?
- O que investiga um pesquisador na área de Letras? Quem é e o que faz?
- Como você pretende se tornar um pesquisador? O que você precisa fazer para ser reconhecido como pesquisador pelos seus professores e colegas?

2. Pauta de segunda entrevista

- Você se lembra da sua definição sobre pesquisa? Houve alguma alteração sobre essa visão?
- Quais as principais dificuldades que você está enfrentando? Qual a fase que você considera mais difícil?
- Qual a visão sobre o seu artigo, sobre a sua pesquisa? Como ele está hoje? Qual a evolução que você observa?
- Qual a sua visão sobre a banca? Como você imagina que será?
- Quem é o pesquisador para você? No que você se aproxima e se distancia dessa imagem?

3. Pauta da terceira entrevista

- Após oito meses de trabalho, compare a sua visão inicial sobre pesquisa com a visão que você tem hoje.
- Suas dificuldades iniciais realmente se concretizaram ou não? Qual a fase mais difícil; a fase em que você se sentiu mais pesquisador; a que se sentiu mais aluno; mais dependente do orientador.
- Em que momento você pensou nas contribuições que a sua pesquisa poderia trazer para a comunidade. Houve esse momento?
- Suas expectativas iniciais foram alcançadas? Qual sua avaliação do seu trabalho escrito?
- Em que momento a visão da banca esteve mais e menos presente? Que tipo de influências essa visão causa na pesquisa e no pesquisador?
- Quem é o pesquisador? O que você alcançou dessa imagem?

4. Pauta da quarta entrevista

- Fale-me sobre a visão que você tinha sobre a banca, antes e depois?
- Qual é a avaliação que você faz sobre a banca?
- Como você avalia a sua apresentação? Quem estava lá, apresentando o trabalho: o pesquisador ou o aluno?
- O que é pesquisa para você hoje?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.