

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

ROSIANE AIRES QUEIROZ DE ANDRADE

**O JORNAL DE PESQUISA E A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL NA
FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO**

MOSSORÓ/RN

2018

ROSIANE AIRES QUEIROZ DE ANDRADE

O JORNAL DE PESQUISA E A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL NA
FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.

MOSSORÓ/RN

2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

A553j Andrade, Rosiane Aires Queiroz de
O JORNAL DE PESQUISA E A ABORDAGEM
MULTIRREFERENCIAL NA FORMAÇÃO DO
PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO. / Rosiane Aires Queiroz
de Andrade. - MOSSORÓ-RN, 2018.
128p.

Orientador(a): Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Abordagem Multirreferencial. 2. Pesquisa qualitativa.
3. Jornal de Pesquisa. I. Barbosa, Joaquim Gonçalves. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ROSIANE AIRES QUEIROZ DE ANDRADE

O JORNAL DE PESQUISA E A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL NA
FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Defesa em: ____/____/____

BANCA

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Orientador – UERN/FE/POSEDUC

Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo
Examinador Externo – UFBA

Prof.^a Dr.^a Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro
Examinador - UERN/FE/POSEDUC

Suplente 1: Prof.^a Dr.^a Arilene Maria Soares de Medeiros
UERN/FE/POSEDUC

Suplente 2: Prof.^a Dr.^a Bárbara Cristina Moreira Sicard Nakayama
UFSCAR/SOROCABA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, coragem e fé durante esse tempo, a cada viagem, cada dificuldade, cada choro e cada alegria, o senhor me renovou todos os dias. Agradeço a meus familiares, por serem o meu abrigo!

Em especial, à Margarida, minha “Pãe” (Pai e Mãe), que continuou e continua a dizer a mesma frase de sempre “Seja bem-vinda”, ao chegar em casa, mesmo sem saber ao certo o que significa o mestrado, me incentiva a crescer cada vez mais. Você, mãe, é a minha fortaleza.

Ao meu Pai (in memória), vivo para te orgulhar, apesar da distância de “planos” entre nós, está sempre em meu coração paizinho.

Ao meu irmão Rozemberg. Obrigada pelo apoio de sempre, pelo incentivo a cada etapa da minha vida com frases como: vai em frente, você consegue, tente até conseguir. Sei que está orgulhoso da sua irmã.

Ao meu irmão Deivide que mesmo de longe sempre me apoiou, incentivou e se orgulhou por cada objetivo alcançado durante esse percurso.

Ao esposo Lucas. Meu amor, obrigada por estar comigo em todos os momentos, por ficar feliz por cada degrau subido nessa minha vida acadêmica, pelos puxões de orelha para que eu estudasse cada vez mais, pelos “parabéns, você é fera” a cada vez que te dizia que havia terminado um capítulo, ou algum texto. Pela presença e cuidado mesmo a distância, pelas viagens para ir me pegar de moto, só para que eu chegasse um pouco mais cedo em casa, e pela sua paciência infinita em todos os termos durante esse período, descobri que o nosso amor é como rocha cada vez mais firme, e como flor cada vez mais bela. Eu amo você.

A minha amiga irmã Isabelle, que desde pequena acredita que vou longe (risos) por me acompanhar durante esse tempo, pessoalmente e por mensagens, procurando sempre saber como estou e há que passos andava minha dissertação, principalmente por orar pela minha vida agradecendo a cada vez que eu chegava em casa e por cada etapa cumprida. Obrigada amiga querida.

A minha amiga Nuclecia. Durante esse tempo foi uma grande incentivadora, sempre preocupada com minhas viagens, com o que eu comia, onde eu dormia, se estava bem, procurando saídas para coisas que eu não sabia resolver. Quando te perguntam por mim e

você diz: ah minha amiga faz mestrado, ah minha amiga é futura mestre (hahaha). Obrigada amiga.

A todo o corpo docente do POSEDUC, que me possibilitou vivências e aprendizados plurais durante esse tempo, que enriqueceram minha formação.

Aos alunos da linha de pesquisa Políticas e gestão da Educação, e de formação humana em especial a Yokky, meu amigo de estrada e de perrengues, a dupla Marecilda e Fábria pela companhia e risadas durante os almoços e horas de descanso, a Ana pela preocupação e incentivo, a Priscilla, Rosangela, Ceíça. A todos desejo sucesso!

Aos que participaram da minha pesquisa enquanto banca e sujeitos de pesquisa. Ao professor Roberto Sidnei Alves Macedo, pela disponibilidade e contribuições no meu trabalho. A professora Mayra Fernandes Ribeiro, Silva Maria Costa Barbosa, e Barbara Sicardi Nakayama pela participação neste estudo enquanto sujeitos, fazendo tornar forma aquilo que almejamos enquanto objetivo.

E principalmente agradecer ao Professor Joaquim Gonçalves Barbosa meu orientador nesta pesquisa, sem o seu cuidado, incentivo e apoio, nada seria possível. Ninguém melhor para aprender sobre multirreferencialidade do que senhor que é a multirreferencialidade em pessoa. O Professor Joaquim me ensinou sendo e fazendo comigo, durante esse tempo ele se dispões a existir comigo considerando todas as minhas dificuldades, respeitando e considerando o lugar que eu vim, me orientando para o lugar que eu vou, o futuro! Espero levar sempre em minha prática e para minha forma de produzir conhecimento, um pouco do que aprendi com o senhor. Quanta honra tê-lo como orientador deste trabalho! Muito obrigada.

A todos a minha gratidão!

“Porque dele e por ele, e para ele,
são todas as coisas; glória,
pois, a ele eternamente. Amém”.
Romanos 11:36

RESUMO

Este estudo traz como objetivo geral a análise da contribuição do Jornal de Pesquisa e da abordagem multirreferencial na formação do pesquisador em Educação. De modo específico buscou-se perceber como o Jornal de pesquisa (JP) se constitui em uma estratégia de formação nas pesquisas em Educação, identificando os sentidos construídos pelo pesquisador na relação com esse dispositivo, na sua singularidade, e sua repercussão para a pesquisa. O trabalho foi elaborado a partir da complexidade de Morin (1984, 1996, 2000, 2002, 2003, 2007) e a partir da abordagem Multirreferencial, proposta por Ardoino (1998a, 1998b), de uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa através de Borba (2001) e Macedo (2009). Por se tratar de uma pesquisa com caráter qualitativo e, ao mesmo tempo, descritivo, e por acreditar que metodologias monológicas não seriam suficientes para atingir os objetivos propostos, a bricolagem de Joe Kincheloe (2007) também foi utilizada. Como aporte teórico para as discussões e análise dos resultados optou-se por estudiosos que abordam a questão da formação do pesquisador, entre eles André (2006), Demo (1996, 1998, 2001), Ludke (2001) e Nóvoa (1992, 1999). Para a discussão da sobre o Jornal de Pesquisa e a formação do pesquisador serviram de auxílio Barbosa (2006, 2010) e Borba (2001), que acreditam na potência do JP no processo formativo. O caminho metodológico foi bricolado a partir da escolha de três pesquisadoras doutoras em educação que utilizaram e utilizam o JP na sua formação e/ou atuação. Para a análise da influência do jornal na formação desses sujeitos foi realizada a leitura dos seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado. Em seguida, para o aprofundamento das questões sobre a utilização e repercussão do JP e da abordagem multirreferencial em sua atuação como profissionais nos dias atuais, foi utilizada a entrevista. Após todas as reflexões, concluiu-se que a multirreferencialidade e o JP contribuíram e contribuem até hoje na formação das três pesquisadoras, seja como epistemologia de trabalho ou modo de vida, haja vista estarem abertas ao novo e ao múltiplo em suas atuações. É possível afirmar que o JP atuou como estratégia metodológica em suas pesquisas e na formação de seus alunos, e tornou-se lugar de adquirir informações para seus estudos. Além disso, possibilitou que se conhecessem melhor através de reflexões sobre o vivido em suas formações. O estudo deixa claro, portanto, que um pesquisador multirreferencial em Educação é o pesquisador que é capaz de ir em busca do novo, sem medo de inovar, bricolar, refletir e ressignificar suas descobertas. Nessa formação podem, pois, contribuir a abordagem multirreferencial, o Jornal de Pesquisa e todas as formas advindas desse universo múltiplo.

Palavras-chave: Abordagem Multirreferencial. Pesquisa qualitativa. Jornal de Pesquisa.

ABSTRACT

This study has as general objective the analysis of the contribution of the Research Journal and the multi-referential approach in the training of the researcher in Education. In a specific way, we sought to understand how the Research Journal (RJ) is a training strategy in Education researches, identifying the senses constructed by the researcher in relation to this instrument, in its singularity, and its repercussion for research. The work was constructed from the complexity of Morin (1984, 1996, 2000, 2002, 2003, 2007) and from the Multi-referential approach proposed by Ardoino (1998a, 1998b), Borba (2001) and Macedo (2009). Because it is a qualitative and at the same time descriptive research and believing that monologic methodologies would not be sufficient to achieve the proposed objectives, the bicolagem of Joe Kincheloe (2007) was also used. As a theoretical contribution to the discussions and analysis of the results, we chose scholars who address the question of the researcher's training, among them André (2006), Demo (1996), Ludke (2001) and Nóvoa (1992, 1999). Barbosa (2006, 2010) and Borba (2001), who believe in the effectiveness of RJ in the training process, were used to discuss self-training, evaluation and training of the researcher teacher. The methodological path was bricolated from the choice of three doctoral researchers in education who used RJ in their training and / or performance. For the analysis of the influence of the journal in the training of these subjects, a reading of their master's and doctoral studies was done. Then, the interview was used to deepen the questions about the use and repercussion of the RJ and the multi-referential approach in their work as professionals in the present day. After all the reflections, it was concluded that the multi-reference and the RJ contributed until now in the formation of the three researchers, either as epistemology of work or way of life, since they are open to the new and the multiple in their actions. It is possible to affirm that the RJ acted as a methodological strategy in its research and in the training of its students, and it became a place to acquire information for its studies. In addition, it enabled them to get to know each other better through reflections on what they had experienced in their formations. The study makes clear, therefore, that a multi-referential researcher in education is the researcher who is able to go in search of the new, without fear of innovating, bricolar, reflect and re-significate their findings. In this formation, therefore, the multi-reference approach can contribute the Research Journal and all the forms coming from this multiple universe.

Keywords: Multi-reference approach. Qualitative research. Research Journal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
I A PESQUISA MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO E O TORNAR-SE SUJEITO	8
II A PESQUISA QUALITATIVA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO	21
III ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS SOB O OLHAR MULTIRREFERENCIAL	40
Etnopesquisa-crítica.....	42
Narrativas e história de vida	46
Jornal de pesquisa	52
IV A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO:	58
ANÁLISE DOS ESTUDOS DAS PESQUISADAS	58
Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (RIBEIRO).....	58
Silvia Maria Costa Barbosa (BARBOSA, S.).....	67
Bárbara Cristina Sicardi Nakayama (SICARDI, BCM)	73
V ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E JORNAL DE PESQUISA: UMA CONVERSA ATUAL COM AS PESQUISADORAS.....	80
VI ANOTAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

Este estudo, de caráter qualitativo e, ao mesmo tempo, descritivo, traz como objetivo geral a análise da contribuição do Jornal de Pesquisa (JP) e da abordagem multirreferencial na formação do pesquisador em Educação. De modo mais específico a proposta é perceber como o Jornal de pesquisa (JP) se constitui em uma estratégia de formação nas pesquisas em educação e ainda identificar os sentidos construídos na relação com o JP, na singularidade do pesquisador e a sua repercussão para a pesquisa em educação. Para tanto, elegeu-se como sujeitos a serem investigados três (03) pesquisadoras doutoras em Educação, que utilizaram e utilizam o JP na sua formação e/ou atuação.

Para as discussões e análise dos resultados optou-se como aporte teórico autores como Borba (2001) e Ardoino (1998a, 1998b), que tratam da Multirreferencialidade, bem como estudiosos que abordam a questão da pesquisa na formação e que acreditam no uso do JP como dispositivo de autoformação, avaliação e formação do professor pesquisador, entre eles André (2006), Demo (1996, 1998, 2001), Ludke (2001) e Nóvoa (1992, 1999), Barbosa (2006, 2010) e Borba (2001). Outros nomes também serão tomados nessa navegação de possibilidades sem mapa que nos permitiu ir além do já dito.

O estudo possui cinco (5) capítulos, além desta seção introdutória e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado **A pesquisa multirreferencial em Educação e o tornar-se sujeito**, conta o caminho que trilhei como pesquisadora em formação, com o olhar voltado para a pesquisa científica e o Jornal de Pesquisa. Igualmente serão expostos nesta seção os pontos que considero importantes para a compreensão de como cheguei até o momento atual e, por consequência, à produção deste trabalho, bem como o meu tornar-se sujeito através da pesquisa. Por fim, apresento a itinerância metodológica desta pesquisa, pautada na multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998a, 1998b) e na bricolagem de Kinsheloe (2007).

O segundo capítulo, **A pesquisa qualitativa e a formação do pesquisador multirreferencial em Educação**, traz uma discussão sobre a formação do pesquisador em Educação no Brasil. A abordagem, de caráter qualitativo, vai além da utilização de técnicas metodológicas para análise dos fenômenos e de uma realidade. É, na verdade, um mergulho denso na compreensão da complexidade da realidade, a partir do rigor do pesquisador em seu olhar e tomada de decisões, encorajado e implicado na fonte de sua pesquisa, com sua subjetividade e autoria, para que as produções não apresentem apenas resultados, mas sim produções de sentido a todos os envolvidos no universo da pesquisa.

O terceiro capítulo, **Estratégias metodológicas sob o olhar multirreferencial**, foi pensado com base na necessidade de conhecer algumas das estratégias metodológicas, a partir da multirreferencialidade, que possibilitam fazer pesquisa com um *rigor outro*. Entre essas estratégias está a utilização do Jornal de Pesquisa, dispositivo de auxílio à formação para a pesquisa, com destaque para o meu próprio Jornal de Pesquisa, tomado como fonte para esta discussão.

O quarto capítulo, **A formação do pesquisador multirreferencial em educação: análise dos estudos das pesquisadas**, apresenta a análise dos trabalhos dos sujeitos pesquisados (3 pesquisadoras da área da Educação). Trata-se de uma breve tessitura que parte da leitura das dissertações ou teses de doutorado por elas produzidos, procurando identificar como se deu a sua relação com a educação, com a abordagem multirreferencial e com o Jornal de Pesquisa na elaboração de suas pesquisas.

O quinto e último capítulo, intitulado **Abordagem multirreferencial e jornal de pesquisa: uma conversa atual com as pesquisadoras**, traz as falas e experiências das pesquisadoras em educação com o Jornal de Pesquisa e a abordagem multirreferencial e sua opinião a respeito de como esses contribuíram para sua formação enquanto pesquisadoras em Educação, identificando os sentidos construídos na relação com o JP e sua repercussão para a pesquisa em Educação.

I A PESQUISA MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO E O TORNAR-SE SUJEITO

É consenso entre os estudiosos que o ser humano se constitui por meio de sua intervenção no mundo, isto é, das relações sociais que desenvolve e estabelece no decorrer de sua vida. Martins (2004), por exemplo, admite que a formação humana se constitui socialmente por meio de práticas educacionais que dão sentido e vida ao ser social. Por essa perspectiva, a educação torna-se o princípio da formação. Por meio dela cada sujeito vai trilhando e se fazendo ‘humano’, mas, esse caminho precisa ser percebido por aquele que o trilha. Posto isto, é necessário frisar, aqui, a necessidade de constante busca do conhecimento, seja na relação consigo mesmo ou com os pares. É nessa busca, portanto, que nos percebemos como seres em formação.

Corroborar esse pensamento o grande e renomado educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando afirma que somos seres inacabados e conscientes do inacabamento, devendo estar sempre abertos à procura, curiosos, programados para aprender. Segundo ele, quanto mais exercitamos nossa capacidade de aprender e ensinar, tanto mais e melhores sujeitos nos tornamos. Ao mesmo tempo, menos seremos objetos do processo que fazemos parte, o qual muitos chamam de vida.

A partir do momento em que a necessidade do conhecimento é cultivada, compreende-se que o verdadeiro conhecimento nasce a partir da busca, de uma formação crítica. Sob essa ótica, a pesquisa científica torna-se um caminho indispensável e primordial na formação dos sujeitos enquanto seres em construção do conhecimento, pois dela suscita a busca por novas respostas, produzidas por um raciocínio crítico, o qual possibilita o conhecimento ampliado sobre as mais diversas áreas e realidades sociais.

Vale salientar que a formação científica de um sujeito começa desde a educação básica até os cursos de pós-graduação. Esse é um caminho longo e que merece um olhar atento de todos que fazem parte do processo. Para Demo (1998, p. 127), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”. Em seu livro *Educação pela Pesquisa* (1996), o autor vai mais além, ao afirmar que a base de toda educação escolar é a pesquisa. Ele acredita que "educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana" (DEMO, 1996, p. 2).

É possível admitir, então, que a pesquisa carrega consigo grandes possibilidades de contribuir significativamente no processo de formação de quem a vive. Por isso, deve ser estimulada desde a educação básica, de modo que os alunos logo cedo tenham um encantamento por esse universo e desejem ir adiante pelo caminho do conhecimento.

De acordo com André (2006), é consensual, na área de formação de professores, a ideia de que a pesquisa é essencial para a formação e atuação docente. Para Silva e Eufrásio (2010), é imperativa a presença da pesquisa científica no mundo acadêmico, principalmente nos cursos formadores de professor. A razão é a possibilidade um olhar mais crítico sobre o ambiente escolar e sobre as práticas ali identificadas, sobretudo na relação entre teoria e prática, na qual tais esses dois aspectos devem estar interligados. Para além disso, a pesquisa possibilita aos sujeitos um olhar sobre si mesmos, sobre suas próprias vidas. Por esses e outros motivos, os cursos de formação de professores precisam implementar práticas formativas que preparem os docentes para atuarem diante da realidade da escola, em constante movimento.

Em complemento, Lüdke (2001), assevera que o contato com a pesquisa, na graduação, não pode se restringir apenas aos alunos de iniciação científica. Para ele, é necessário que os alunos da licenciatura tenham a oportunidade de aprender a fazer pesquisa; de enxergar a formação do pesquisador com outras lentes, de uma forma mais sentida, que vá além dos resultados e de uma gama de publicações em revistas e/ou autoria de livros. É preciso considerar que a pesquisa não é estanque nem previsível, pois, se assim o fosse, não faria sentido pesquisar.

Mas, diante dessa carga de obrigações e exigências durante uma pesquisa, cabe a criatividade? E os sentimentos do pesquisador, onde ficam? De fato, muitas vezes, as ideias, emoções e subjetividade, do pesquisador são sufocadas, pois, nem sempre, há espaço para extravasamento de pensamentos e sentimentos vivenciados durante esse período.

Sobre as atribuições de um professor pesquisador, Marli André (2006) defende que é aquele que utiliza a pesquisa para poder tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar, cada vez mais, seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas e de si mesmo. Para a autora:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente

institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada (ANDRÉ, 2006, p. 60).

Ao utilizar os recursos que lhe possibilitam uma leitura crítica da prática docente, o professor pesquisador torna-se capaz de identificar caminhos para a superação de suas dificuldades, se sentindo menos dependente do poder sociopolítico e econômico, como também mais livre para tomar suas próprias decisões. Ele torna-se capaz de refletir a respeito de sua ação e, conseqüentemente, sobre sua própria formação.

Infelizmente, os receios e dúvidas que permeiam a mente humana acabam por afastar os sujeitos em formação inicial do universo da pesquisa. Isso ocorre porque esse é um momento em que se deparam com um universo diferente daquele que estão acostumados até então. São pessoas diferentes, novos conhecimentos e olhares para a formação. Logo, fica difícil lidar com todo esse universo novo num primeiro instante. No semestre inicial de qualquer curso universitário, por exemplo, os estudantes são apresentados a novas experiências, entre elas a leitura e a escrita de conceitos com os quais não estão acostumados. Esses momentos surgem como novos desafios para quem está começando um curso superior, principalmente quando, em sala de aula, são apresentadas novas metodologias, com um ritmo ao qual não estão acostumados.

De fato, as novas disciplinas, conteúdos, leituras, iniciação à pesquisa científica, acompanhadas da produção de resenhas, artigos científicos, isso tudo assusta no início. Daí que, muitas vezes, os alunos acabam por não acreditar no seu próprio potencial, ou são prudentes demais na busca pelo novo. O resultado disso é o seu afastamento do universo da pesquisa científica, por não conseguirem pensá-la de forma singular, capaz de interligar os saberes técnico-científicos e humanísticos para sua formação.

A falta de intimidade com a pesquisa, no primeiro momento de um curso em nível superior, por certo atrapalha e conduz os estudantes à crença de que essa é uma tarefa apenas para os professores mestres e doutores de cada área. Além disso, o rigor acadêmico exige dos alunos uma nova postura frente à posição que ocupam na Universidade. Por esse motivo, é necessário que se percebam de forma mais consciente nesse novo contexto e se façam dispostos aos estudos, à leitura e à escrita, de modo mais debruçado e consistente, como a academia exige. Essas exigências, entretanto, abalam o encantamento do aluno pelo universo da pesquisa científica.

A pesquisa científica, tão mencionada até aqui, foi um dos alicerces da minha formação acadêmica em Educação Física. Por isso, neste momento, desejo tornar conhecidos os caminhos que trilhei, os percursos da minha história, ou seja, “aquilo que depois da obra feita ninguém vê, como os andaimes de um prédio” (BORBA, 2001, p. 31). O intuito é revelar como as atividades com a pesquisa me fizeram chegar com êxito no final do curso e me deram ânimo e fôlego para uma formação continuada, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN- POSEDUC, em Mossoró.

Ainda quando discente do curso de Educação Física, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sempre estive envolvida em atividades relacionadas à pesquisa científica. A minha vontade de adquirir cada vez mais conhecimento me fez aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa- PIBIC, quando tive a oportunidade de participar do projeto intitulado *A questão cultural e a prática de Atividade Física em espaços de Educação não formal*. Também me fez participar, durante dois anos, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID.

Me sinto privilegiada por ter tido uma formação para a pesquisa tão rica e instigante, que me fez ser, hoje, uma pesquisadora capaz não só de encontrar respostas para indagações dos estudos, mas, também, de imprimir um olhar plural à minha prática, numa caminhante busca pela *autoria* perante a vida.

Acredito que as experiências que tive enquanto bolsista do PIBID e PIBIC me oportunizaram uma visão sobre a pesquisa para além da ótica cartesiana da ciência, que vê o conhecimento de uma maneira dura e rígida “valendo o ‘duro’ como o conhecimento consistente e objetivo” (GALEFFI, 2009, p. 20). Pude compreender que ser pesquisador é olhar com outros olhos o objeto e a realidade em que se vive, é caminhar junto “com” a pesquisa.

Devo ressaltar que o PIBID me apresentou um recurso metodológico eficaz para a visualização do caminho a seguir durante o curso e que tem me ajudado a avaliar a mim mesma, todas as vezes que escrevo ou releio. Me refiro ao Jornal de Pesquisa (JP), que, desde então, tem me auxiliado a enxergar, por vários ângulos, a vida e minha formação enquanto professora de Educação Física e mestranda em Educação. Reitero, portanto, a necessidade de novos olhares e novos estímulos rumo à formação para a pesquisa e à utilização do Jornal de Pesquisa como recurso teórico-metodológico capaz de contribuir na formação de um pesquisador.

O JP, ou diário de Pesquisa, como estratégia na formação de profissionais e pesquisadores em educação já é bastante conhecido na comunidade acadêmica, tendo sido abordado em trabalhos de autores brasileiros, como Barbosa (2006, 2010) e Borba (2001), professores que acreditam na eficácia do jornal como método de autoformação, avaliação e formação do professor pesquisador. Essa construção deverá caminhar para processos de autonomia e criação, um vaivém de impressões, sentimentos e percepções.

Para Medeiros (2006, p. 26) “o jornal de pesquisa consiste em uma técnica de escrita que possibilita ao escritor e ao leitor de si próprio fazer suas anotações e reflexões, sem o receio de ser ridicularizado, penalizado pelo o que escreveu”. Nessa perspectiva:

O jornal de pesquisa, tanto para o professor pesquisador, quanto para aprendizes da pesquisa, estudantes universitários, autodidatas nos diversos campos e ciências, nas artes, nos esportes etc. pesquisadores, mestrandos, doutorandos, escritores, é uma técnica de aquecimento de desinibição, de desbloqueio (BORBA, 2001, p. 29).

Inicialmente, o JP pode ser visto e sentido por quem escreve como um diário, pois remete a uma forma de escrita livre e sem comprometimento. Mas, com o tempo, é possível ver, conforme aponta Barbosa (2000), que este material pode ser algo público, tendo suas ideias disseminadas por meio de pesquisas. O autor complementa:

[...] o jornal de pesquisa não para na perspectiva do diário pessoal. Deve avançar para a perspectiva do diário enquanto jornal, publicado e lido diariamente pelas pessoas. Deixa de ser uma escrita estritamente pessoal para tornar-se uma escrita pública, social. Penso que esta é uma questão de primeira ordem na formação de nossos alunos e que não se trabalha no dia-a-dia da escola (BARBOSA, 2000, p 20).

Segundo Barbosa (2000), o JP auxilia durante o processo de escrita, funcionando como uma técnica de desbloqueio e organização dos pensamentos e ideias. Ao escrever sobre suas vivências e experiências, os alunos podem escrever e debater sobre qualquer assunto. O objetivo do JP foi pensado para auxiliar os futuros docentes em sua autoformação, estratégia entendida numa tríplice perspectiva de formação: para a pesquisa, para a escrita e para a formação de si mesmos como autores de sua atuação social na vida cotidiana.

No que se refere às minhas vivências do PIBID, percebo que representam a continuidade de meu processo autoformativo, sobretudo quando foi marcado um encontro com um dos autores que difundem a utilização do JP, o professor Joaquim Gonçalves Barbosa. Esse primeiro contato com o professor foi por ocasião de uma roda de conversa estabelecida com os alunos bolsistas do programa, onde mostrou um pouco do seu trabalho e

como utiliza o jornal em sua vida. Para esse momento, ele levou o seu livro *O Diário de pesquisa - O estudante universitário e seu processo formativo*, para apresentá-lo a quem quisesse conhecer um pouco mais sobre essa fonte. Fiquei instigada a saber mais e comprei um exemplar do livro, no qual o professor me fez a seguinte dedicatória: “Rosiane, a escuta sensível do mundo e de si é instintuante na vida”.

Esse foi, com certeza, um momento marcante para mim, dentro do PIBID. Parecia que o professor Joaquim nos conhecia há muito tempo, ao falar sobre a autoria de nós mesmos, como podemos refletir, compreender, ceder, e traduzir tudo isso através da escrita do JP. Ele nos aconselhou a começar a escrita do jornal, dizendo que este contribuiria em nossa formação como um processo de reflexão e de pesquisa. Desse modo, minhas primeiras palavras escritas no meu JP, relacionadas a esse encontro, foram:

Parecia que eu estava num divã, contando toda a minha vida, meus desabafos, sonhos, devaneios, e ele falando como mudar, como olhar para dentro de mim mesma, como trair os outros em busca de minha felicidade, como me autorizar na hora certa, se não fosse um pequeno detalhe eu não falei uma palavra se quer (ANDRADE, 30/05/2014).

O início do processo de escrita no JP foi difícil, acabava esquecendo, pois não tinha o hábito de escrever todos os dias. À primeira vista, aceitei como uma imposição pelos professores. Mal sabia eu que este dispositivo ainda iria me ajudar tanto, não só no PIBID, mas, também, durante o processo da escrita do trabalho de conclusão de curso. Com o tempo, passei a registrar minhas vivências com mais frequência e, ao perceber que eram diferentes, cada uma em um espaço de minha formação, vi a necessidade de ter dois jornais, um relacionado às minhas vivências no PIBID e outro referente ao que vivi durante a escrita do meu trabalho de conclusão de curso. Neste último, o qual intitulei o jornal TCC, relatei sobre tudo o que pensei, passei e senti durante meu percurso formativo. Registrei nessas fontes todos os pontos que acredito serem importantes e que quero reviver depois, com a releitura dos diários.

De acordo com Hess (2006), a vantagem de registrar nossos momentos é que podemos deixá-los e depois retomá-los. A isso ele chama de teoria do momento. Para o autor “é importante manter um diário para cada momento. Quanto mais se descreve um momento, mais ele ganha em amplitude, mais ele existe” (HESS, 2006 p. 44). Acredito que se tivesse tido o contato com o JP mais cedo, ele poderia ter me ajudado bem mais no meu processo de autorização, entendido aqui como ser capaz de torna-se autor e coautor de si mesmo. Em outras palavras:

A autorização torna-se o fato de autorizar-se, quer dizer, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer situar-se explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito (BARBOSA,1998, p.28).

Não há dúvida de que o JP pode auxiliar nesse processo de autorização, pois, por intermédio dele, é possível expressar o que sentimos, bem como refletir sobre o dia a dia, compreendendo a nós mesmos, como também as implicações dessa compreensão, e mergulhando nesse processo complexo, a partir do qual nos instituímos como autores do seu processo formativo, nos tornando singulares.

Com efeito, foi difícil perceber que o JP poderia ser mais que um caderno diário de registro do que fazia na faculdade, um lugar de desabafos e percepções do que vivia. Essa percepção se deu quando encontrei no próprio JP o objeto central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em meio a esse turbilhão de experiências e emoções que vivia tive a ajuda da minha professora, orientadora e coordenadora do PIBID, que soube, magistralmente, administrar suas múltiplas funções e me ajudar de todas as formas possíveis. Como coordenadora do PIBID, me proporcionou o encontro com o JP, com leituras novas e interessantes, com professores e viagens; como professora de TCCII, me tratou como faria com qualquer outro aluno. Me ajudou a saber separar as coisas; como orientadora, desempenhou o papel mais difícil, o de suportar minhas dúvidas, meus medos e choros. Ao me ver perdida e sem ânimo para discutir a teoria de Pierre Bourdieu, na minha monografia, me mostrou as possibilidades de enxergar além do que conseguia ver. Sua grande importância em minha formação, tanto pessoal como profissional, assim foi registrada em meu JP:

Minha orientadora me deu novos textos pra ler, dessa vez nada a ver com a teoria de Pierri Bourdieu. Ao ler gostei dos textos que falavam sobre o jornal de pesquisa e multireferencialidade, acredito que por não conhecê-lo, mas é bonito, é poético, em muitas partes me vi, em outras não. Cada vez mais perdida. Não sei o que é pior, se é se perder no caminho dos outros ou ficar sem caminho (ANDRADE, 04/10/14).

Essa era eu no meu TCCI, completamente perdida, sem saber o que fazer. Até despertar para o que realmente queria, foi muito difícil e levou muito tempo. Enquanto via meus amigos e meu namorado terminando seus projetos, estava eu dando rodeios sem saber o que realmente queria pesquisar. Reinava em mim o medo de não me enxergar no trabalho, e era isso que estava acontecendo. Então, até eu percebi e decidi o que queria. Nessa jornada, tive que passar por um processo muito sofrido, pensando até em desistir. Mas, no fim, deu tudo certo.

Depois de algumas mudanças no texto acredito finalmente saber o que falar na monografia. Tentei fugir do óbvio, mas não deu, será sobre Pesquisa na formação inicial em Educação Física. Estou mais leve parece que saíram alguns quilos das minhas costas, escutei de Joaquim Barbosa que estou no caminho certo. Ele olhou pra mim e disse que eu me encontrei, porque só eu não percebo quando me encontro? Espero ser esse o meu caminho e não o do outro. Claro que vou ter que ler muito pra fazer a monografia, mas fazer o que? Torço e vou fazer por onde sair com a minha cara, mas vai sair com a cara da orientadora também. Há um longo caminho a trilhar (ANDRADE, 13/10/14).

Depois de tantos percalços, choro, vida, e de tanto reler meu JP, pude me ver em processo de construção enquanto sujeito e pesquisadora. No jornal, falei sobre tudo o que vivi no PIBID e na produção do TCC: meus desabafos, devaneios, sonhos e medos. Ele me ajudou a refletir sobre o que sentia, e o que vivia. Minhas experiências estavam todas ali. Foi então que atentei para a contribuição do JP na minha formação para a pesquisa. Foi como o estalo que minha orientadora tanto me falava, que dizia que já tinha sentido por mim e eu, ali, sem perceber, sem entender o que estava na minha cara, ou melhor, no meu JP. Acredito que se tivesse conhecido o JP antes, talvez no início do curso de graduação, poderia ter passado por isso tudo de uma forma mais amena, pois, escrever o que se passa é refletir o que se sente, é olhar o antes, entender o agora e saber o que fazer depois. O JP, sem dúvida, me ajudou e continua a me ajudar na minha formação enquanto iniciante na pesquisa.

Já no final da graduação, no meu Trabalho de Conclusão de Curso, analisei, por meio do olhar multirreferencial, a contribuição do Jornal de Pesquisa para os alunos que tiveram as primeiras vivências com a pesquisa, através da disciplina Metodologia do Trabalho acadêmico do curso de Educação Física do CAMEAM/UERN. Nesse estudo, mostrei que o JP contribuiu no incentivo à escrita, organização das ideias, na construção do Projeto de pesquisa, e no incentivo à procura de atividades relacionadas à pesquisa dentro do curso, além de ajudar na autoformação daqueles que o escreveram.

Ao produzirem seus JP, os alunos puderam expressar seus sentimentos através da escrita. Por se tratar da sua primeira experiência com esse material, demonstraram uma inquietude quanto ao que relatar, mas foram capazes de perceber que o JP poderia contribuir para sua formação. O estudo, revelou que, a partir do momento em que a professora solicitou o início da escrita, os alunos extravasaram, através dos JP, diversos sentimentos, como a dúvida, surpresa, insegurança e entusiasmo. Esses sentimentos e emoções foram trabalhados pela professora e, conseqüentemente, entendidos pelos alunos, que se mostraram entusiasmados a utiliza-los em seus futuros trabalhos da faculdade.

Para os sujeitos da referida pesquisa, o JP teve o papel de interlocutor, oportunizando demonstrarem para o outro, para o mundo, o que, muitas vezes, é sufocado para si mesmos. Essa ação se deu a partir do registro das diversas indagações que possuem sobre si e sobre o mundo, as quais não conseguiram transpor para um estudo científico. Nesse sentido, o JP se apresentou como um incentivo para os alunos se entusiasmarem com o universo da pesquisa científica, durante a disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico e da elaboração de um Projeto de Pesquisa. Esses foram os resultados obtidos junto aos alunos de graduação, em seu primeiro período de curso. Não é do meu conhecimento se eles continuaram a escrever em seus JP e se outras contribuições foram percebidas além do que foi analisado por mim ou percebido por eles, mas, como educadora, acredito que boas sementes sempre germinam.

Agora tenho a oportunidade de olhar mais adiante, além da formação inicial. Buscarei, então, saber de Pesquisadores Doutores em Educação, que, durante sua vida ou parte dela, escreveram o JP, quais as contribuições desse dispositivo para que chegassem aonde estão hoje, isto é, pesquisadores multirreferenciais em educação. Esse profissional é entendido, aqui, como o pesquisador que utiliza a abordagem multirreferencial enquanto o JP é visto como meio para fomentar a formação para a pesquisa em educação

Diante do exposto, surge a questão que impulsiona este trabalho: qual a contribuição do Jornal de pesquisa na formação do pesquisador multirreferencial em Educação? Por conseguinte, o objetivo geral do estudo é analisar a contribuição do Jornal de Pesquisa e da abordagem multirreferencial na formação do pesquisador em Educação. Quanto aos objetivos específicos busca-se perceber como o Jornal de pesquisa (JP) se constitui em um dispositivo de formação nas pesquisas em educação e ainda identificar os sentidos construídos na relação com o JP, na singularidade do pesquisador em Educação. Para chegar ao objetivo proposto, trilharemos o caminho ou os caminhos necessários, afinal “não importa delinear o caminho. O caminho se faz ao caminhar” (MARTINAZZO, 2004, p. 14).

Todo o estudo foi tecido a partir da complexidade de Edgar Morin (1998, 2000), e da abordagem Multirreferencial. O pensamento complexo nos estimula, pois, a embarcar nessa aventura da produção do conhecimento. A palavra “complexidade” tem origem latina, provem de *complectere*, que significa enlaçar, trançar. “Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos”. A palavra “complexo” surge do latim *complexus*, significando “que abraça” (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 43).

De modo mais compreensível, a complexidade acontece quando diferentes informações passam a constituir um todo inseparável e ocorre uma interatividade, uma

interdependência e uma inter-retroatividade entre o todo e as partes, e das partes entre si (MORIN, 2000, p. 38). Enquanto o pensamento complexo possui princípios que orientam a sua vivência, o princípio sistêmico chama a atenção para a necessidade de religar o conhecimento do todo nas partes e das partes no todo. Nessa relação, o todo é mais do que a soma das partes e menos do que a soma das partes, por isso, a necessidade de articular todo e partes. O princípio se inspira no holograma, por isso é conhecido como o princípio hologramático, no qual a totalidade está presente em cada parte e cada parte contém a totalidade (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

A complexidade de Edgar Morin aparece, neste trabalho, à medida que concebe a formação do pesquisador como algo complicado e difícil. É complexa à medida que se acredita que essa formação transcende a visão cartesiana da formação de um “homem da ciência”, que está preocupado apenas com o objetivo e resultados. Em outras palavras:

Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de ‘complexo’. Por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...] mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade (MORIN, 1996, p. 274).

É importante ressaltar que “a complexidade utiliza o complicado como constituinte, mas ultrapassa-o constantemente” (BARBIER, 2002, p. 90). Ultrapassar o complexo, é não só assumir a sua complexidade, mas ser capaz de oferecer olhares diferentes que possam traduzir essa complexidade, ou seja, é projetar um olhar plural e multirreferencial. Essa é a razão da utilização da abordagem Multirreferencial neste estudo: a existência de novas óticas e olhares que podem e precisam ser tecidos para a formação de pesquisadores.

De acordo com Jardim (2000), a multirreferencialidade é uma abordagem que propicia redimensionar a discussão sobre a educação e suas práticas. Complementam essa concepção Barbosa e Ventura (2004), ao destacarem que multirreferencialidade é tentar trilhar novos caminhos, descobrir atalhos e articular ideias e significados, constituindo uma forma de olhar para a realidade.

Para Jardim (2000, p. 29) “a multirreferencialidade é um conceito epistemológico que tem centrado suas problematizações a partir de um novo território e que tem em seu geopensamento a ideia de pluralidade ou de multiplicidade das diferenças”. Sobre isso, assim diz Ardoino (1998, p. 205).

Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e

olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares.

Decerto, ver as coisas de vários ângulos dá mais sabor à vida. Interpretar a nossa formação enquanto pesquisadores, a partir de vários olhares, nos faz autores de nós mesmos e, conseqüentemente, nos torna pesquisadores que vão além dos resultados alcançados, imprimindo olhares diversos para compreender a complexidade da realidade. A multirreferencialidade nos permite, pois, um olhar plural, que pressupõe a leitura das coisas por diversos ângulos. Segundo Borba (1997, p.13), “uma leitura plural supõe a quebra das fronteiras disciplinares (as quais, nós sabemos, tem uma função de polícia), a quebra da monorracionlidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto”.

Por acreditar que metodologias monológicas não seriam suficientes para atingir os objetivos aqui propostos, e por concordar com Kincheloe (2007, p. 15), quando afirma que “a ciência como já sabemos, não é, nem de perto, tão limpa, simples e procedimental como os cientistas gostariam que acreditássemos”, a bricolagem de Joe Kincheloe (2007) será o procedimento utilizado.

Desde a primeira década do século XXI, a bricolagem é, frequentemente, compreendida como um processo do emprego dessas estratégias metodológicas, à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação da pesquisa e à luz da complexidade. No papel de pesquisadora, posso afirmar que, muitas vezes, a formação voltada à investigação científica acontece de forma enrijecida. Não raro, investigamos coisas que não nos fazem sentido, escrevemos sem paixão, interpretamos de qualquer forma, pois não somos ensinados a ver além do horizonte. No desenvolvimento da pesquisa, muitas vezes, são valorizados, enquanto técnica para a obtenção dos dados, apenas o questionário, a entrevista ou a especulação, havendo o esquecimento de que “[...] é preciso aprender a ver os rostos, os gestos, as roupas, os objetos, as paisagens, as casas, os caminhos...” (MORIN, 1984, p. 134).

Diferentemente desse tipo de pesquisador, o *bricoleur*¹ parte da ótica de criar os caminhos. Posto isto, a bricolagem tem uma dimensão desprovida de pudores. Essa falta de pudor é baseada numa postura que despreza a ideia de que métodos monológicos e ordenados conduzem ao lugar certo na pesquisa acadêmica. (KINCHELOE, 2007, p. 18).

Considerando o pesquisar como um ato movido a poder, o pesquisador, enquanto *bricoleur*, abandona a busca de algum conceito ingênuo e realista. Em lugar disso, concentra-

¹ Termo francês utilizado por Kincheloe (2007) para designar um tipo de pesquisador. No original significa: “um faz tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa”.

se na elucidação de sua posição na teia da realidade e nos lugares sociais dos outros pesquisadores, bem como nas formas que moldam a produção e a interpretação do conhecimento.

Conforme Kincheloe (2007), os *bricoleurs* entendem que a interpretação dos pesquisadores com relação aos objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Por isso, é necessário saber criar e improvisar. Nesse sentido, “os *bricoleurs* ingressam no ato da pesquisa como negociadores metodológicos” (KINCHELOE, 2007 p. 17), o que facilita a tomada de decisões pertinentes quando necessário. “Essas decisões podem ser tomadas de forma reflexiva quando o pesquisador entende as preferências e os pressupostos inscritos em todos os modos de investigação e todos os indivíduos que se envolvem em um estudo (KINCHELOE, 2007 p. 20)”. Em síntese, a bricolagem dá a oportunidade de inovar, de escolher os passos da pesquisa.

Além dos autores já citados, como Borba (2001), Ardoino (1998a, 1998b), que tratam da Multirreferencialidade, este estudo terá como suporte para as discussões e análises dos resultados estudiosos que abordam a questão da pesquisa na formação, entre eles André (2006), Demo (1996), Ludke (2001) e Nóvoa. Eles ajudarão a alicerçar e discutir sobre as faces da pesquisa, seus objetivos e contribuições que esta pode trazer para a formação do pesquisador. Outros nomes, serão tomados como âncoras, entre eles, Macedo e Galeffi (2009), que abordam a pesquisa qualitativa, como também Barbosa (2010) e Hess (2006), que se debruçaram sobre o *Jornal de Pesquisa*.

É importante frisar que este trabalho é de natureza qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), não estabelece os questionamentos a serem investigados a partir de variáveis. Assim, as questões a serem refletidas foram formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos na realidade em que se inserem, permitindo percorrer os caminhos das significações, das opiniões e das vivências dos sujeitos.

Para Galeffi (2009, p. 16-17), “o qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa”. No que se refere à pesquisa qualitativa, num âmbito muito maior e complexo, “diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente” (GALEFFI, 2009, p. 44).

O estudo também é descritivo, pois, segundo Richardson (2010), os estudos descritivos surgem para compreender os fenômenos que, de certo modo, influenciam ou causam o seu aparecimento. Para Gil (1999, p. 44), uma pesquisa desse tipo preocupa-se em

“estudar as características de um grupo”. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende, pois, descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Quanto ao corpus, será composto por três (03) pesquisadoras, doutoras em Educação, que utilizaram e utilizam o JP na sua formação e/ou atuação, com o propósito de perceber, de forma mais concreta, qual a contribuição do JP durante todo o processo de formação até atingirem o nível de pesquisadores. Para um rigor e organização do estudo, a pesquisa foi tecida de tal forma: escolha das pesquisadoras em Educação; contato e apresentação da proposta de pesquisa aos sujeitos escolhidos; leitura dos trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado desses sujeitos, para identificar a contribuição do uso do JP na formação do pesquisador em Educação; e realização de entrevista para ouvir os sujeitos, buscando identificar, nos dias atuais, qual seu olhar sobre o uso do JP em sua formação, tendo em vista sua atuação como profissionais.

II A PESQUISA QUALITATIVA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO

Ser pesquisador, no Brasil, não é tarefa simples. Mitos sobre a formação à parte, é necessário reconhecer que aqueles que enveredam por esse caminho, no país, têm passado por uma sobrecarga desumana e uma demasiada cobrança no aspecto da produção do conhecimento. É irrefutável o crescimento e a consolidação da Pós-Graduação do final da década de 1990 até os dias atuais. Em contrapartida, é clara a brutal intensificação do trabalho do pesquisador, que se vê convocado a produzir de maneira incessante, sendo avaliado constantemente, muito mais pela quantidade que pela qualidade de seus estudos.

Uma das formas de avaliação dos cursos de pós-graduação e do pesquisador brasileiro é realizada através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). São feitas avaliações por cada área, ao final do período de reuniões presenciais, com considerações gerais a respeito de uma avaliação quadrienal, com ênfase em: critérios para classificação de periódicos, produção artística, bibliográfica e técnica; critérios utilizados em cada item da ficha de avaliação; indicadores considerados para atribuição de notas 6 e 7; e síntese da avaliação, comparada aos triênios anteriores.

Galeffi (2009) nos lembra que Eisten, Galileu, Leonardo da Vince, Aristóteles e tantos outros não são considerados improdutivos pelo fato de nunca terem publicado artigos em revista de *qualis* A ou B. Ao contrário, hoje em dia, aquele que é avaliado fora do padrão imposto pela comunidade acadêmica é considerado qualitativamente inferior, não recomendado. De acordo com Galeffi (2009, p. 56), “o que se deveria fazer para fomentar a produção de conhecimento qualificado em nosso país não é feito, que seria o investimento concentrado na experimentação de novas ideias e de novos talentos investigativos, a partir de uma educação básica de qualidade”.

Em meio a tanta cobrança, o pesquisador se vê amordaçado, sem tempo para refletir. Todos estão reféns dos números, dos relatórios de avaliação e da quantidade, questão que merece ser estudada e analisada de forma crítica, explicitando suas reais consequências para o sistema de formação do pesquisador.

Se fazer pesquisa já não é fácil, que dirá fazer pesquisa em Educação, uma área analisada pelo viés qualitativo, tão questionada, menosprezada e punida com declarações do tipo: o que vocês fazem “não é pesquisa de verdade”. Esse é um olhar torpe e antiquado, que reduz pesquisar a quantificar e padronizar o conhecimento. Lima Júnior (2005) afirma que a ciência advoga para si mesma o status epistemológico da humanidade, como se não houvesse

epistemologia em outros modos elaborativos de constituição da realidade pelo sujeito. Por derivação, a pesquisa invariavelmente restringir-se-ia ao modo de produção de sentido da ciência, não havendo possibilidade de convivência entre distintas científicidades e inteligibilidades.

Ao fazer um retrocesso histórico da formação do pesquisador em Educação, no Brasil, observa-se que teve início no final dos anos de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 13 de janeiro de 1937, no estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Getúlio Vargas. Para dar concretude a esse projeto, o presidente estabeleceu o desdobramento do INEP, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

O INEP e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive as de natureza experimental. Alguns dos procedimentos pelos quais o INEP obtém seus dados estatísticos e avaliativos são: censo escolar e superior; avaliação dos cursos de graduação, com reconhecimento ou renovação; avaliação institucional, a partir de informações cedidas pela própria instituição, por meio eletrônico e/ou avaliação *in loco*; Sistema de Avaliação da Educação Superior Saeb (SINAES); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja (BRASIL, 2011).

Para Gatti (2005), a relevância desses centros no avanço de bases metodológicas, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento empírico no Brasil, é acentuada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época, nas quais a produção de pesquisa ainda era tímida. Dessa forma, é importante admitir a contribuição do INEP para a formação do pesquisador em Educação, especialmente no ano de 1952, quando o professor Anísio Teixeira assumiu a sua direção e passou a dar maior foco ao trabalho de pesquisa. Ele instituiu centros regionais de pesquisa com o objetivo de fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil.

Para dar concretude ao seu projeto, Anísio Teixeira estabeleceu o desdobramento do INEP, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP. Os dados das pesquisas, estudos e avaliações realizadas nesse Instituto foram utilizados por pesquisadores, gestores e outros, revelando as necessidades da

área educacional e apontando quais aspectos deveriam ser contemplados pelas políticas públicas.

Daí em diante, o INEP e seus centros constituíram-se focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive as de natureza experimental. Pesquisadores desses centros passaram a atuar, também, no ensino superior, e professores de cursos superiores também vieram a atuar nos centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades.

Foi apenas em 1960 que programas sistemáticos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) foram criados. Há o registro de que o primeiro curso de Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado foi criado em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Nessa jornada de criação, consolidação e expansão de cursos voltados à pesquisa, cabe salientar a produção escrita de Gouveia (1971), considerada o primeiro grande passo no sentido de se refletir sobre a pesquisa em Educação no país. O artigo suscitou diversas outras publicações científicas sobre pesquisa em Educação.

Um marco indiscutível na história da formação do pesquisador e na institucionalização da pesquisa no Brasil foi a expedição do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O Parecer teve como objetivo a definição da Pós-Graduação, seus níveis e suas finalidades. Assim, determinou que a Pós-Graduação, no país, deveria ter como objetivo primeiro a formação de professores para o ensino superior próprio.

No mesmo ano, foi promulgado o Estatuto do Magistério Superior, que “induzia a demanda de Pós-Graduação, na medida em que direcionava a ascensão da carreira docente à obtenção de títulos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1965, p. 59). O documento é explícito quanto às influências do modelo norte-americano. Assim diz:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática, já provada por uma longa experiência, tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p.74).

Desde então, na busca por uma autonomia intelectual, os pesquisadores brasileiros têm sido obrigados a participar de grupos de pesquisa, grupos de estudos, fóruns de escrita da pesquisa, além de atenderem as implacáveis exigências de participação em eventos e publicações, o que torna a formação para a pesquisa cada vez mais ambiciosa. Um caminho que, muitas vezes, prioriza a quantidade em lugar da qualidade. Enquanto isso, a CAPES

vibra com o aumento do impacto das produções científicas nacionais no cenário mundial, provocando uma concorrência generalizada em vários âmbitos e níveis.

Ao mesmo tempo em que se ressalta as questões históricas institucionais da formação do pesquisador em Educação no Brasil, percebe-se a necessidade de trazer à tona uma reflexão a respeito de um processo que abala certezas, provoca perturbações ou confirmações, fazendo cair ou restaurando fundamentos teórico-metodológicos e provocando descobertas, muitas vezes, além da concretização de um trabalho.

Não é ousado afirmar, que a formação do pesquisador constitui, também, a formação do sujeito, da pessoa. Essa afirmação, entretanto, é arriscada, porque não são todos os processos formativos em pesquisa que possibilitam transcender o aspecto acadêmico. Mas, quando isso acontece, é incorporado para toda a vida.

De fato, os professores pesquisadores e os pesquisadores em formação devem demonstrar o cumprimento de itens em caráter cumulativo, imprescindíveis para a qualificação acadêmica da universidade, inclusive para a manutenção do seu estatuto como universidade. Assim, de acordo com Derrida (2003), a universidade se apresenta, nesse e em outros casos, como lugar de vulnerabilidade e assédio, cidadela sujeitada, que se vende e se rende.

Sobre o universo acadêmico, Edgar Morin, em *A cabeça bem feita* (1996), diz que os sujeitos são formados para construir saberes especializados isolados e fragmentados. Decerto, a pesquisa científica hierarquizada, de uma maneira contraditória, por um regime político que ostenta os princípios autônomos está longe de alcançar voos mais altos na produção científica. Nesse sentido, a qualidade da pesquisa é julgada pelo enquadramento ou não nos critérios estabelecidos formalmente. Logo, a formação do pesquisador acontece de forma enrijecida, produzindo conhecimentos encarcerados e sem relação nenhuma com a realidade e consigo mesmo.

De acordo com a proposta de Feyerabend (1989), acredita-se que os pesquisadores não deveriam se submeter a uma teoria dominante estabelecida pela tradição, mas, sim, àquela que valoriza igualmente outras tradições consideradas não científicas. Diante dessa proposta, a pesquisa é vista como arte que permite aos sujeitos não se reduzirem ao domínio dos modos de coletar, organizar e tratar os dados coletados.

Outro aspecto que dificulta ainda mais a formação do pesquisador em Educação, é a concepção, daqueles que prezam por uma “ciência dura”, ao invés da “ciência mole”. Nesse caso, o “duro” vale como consistente e objetivo, e o “mole” como inconsistente e errático ou subjetivo” (GALEFFI, 2009, p. 20). É preciso, portanto, ser maleável para atravessar a rigidez

da nossa mente que, quase sempre, é condicionada, que fundamenta a ambição atomista de reduzir tudo ao cálculo, à mensuração operacional, voltando sempre àquela ancestral e vigorosa discussão entre certo e errado, ricos e pobres, novo e velho, inteligente e idiota. Sem dúvida, não chegaremos a lugar algum se insistirmos sempre na mesma opção.

Ao discuti sobre o ser humano, Edgar Morin (1997) o define como *homo sapiens* e *homo demens*, que seria o modelo perfeito e uma cópia defeituosa de nós mesmos, que cada um de nós temos um pouco. Para Galeffi (2009), é preciso saber investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes diversas de uma mesma unidade.

Em *carta a um jovem pesquisador em Educação*, Antônio Nóvoa conduz à reflexão sobre como construir qualitativamente novos conhecimentos em Educação. Ele indaga: “como instaurar conhecimento científico numa área tão saturada de ideias e de certezas, quase sempre definitivas?” (NÓVOA, 2015, p.3). Essa pergunta ele mesmo responde, dizendo que o problema está na forma como misturamos os conhecimentos, como se todos valessem da mesma forma, o que causa confusão em quem acredita ser dessa forma.

A partir desses questionamentos surgem, pois, estas interrogações: será que fazer pesquisa em educação é tão fácil assim? Será que a formação do pesquisador em educação está acontecendo de maneira que ele possa compreender e olhar por diversos ângulos as realidades e os sujeitos que vivem em constante itinerância e alteração nos espaços formativos? Um campo complexo e singular como o da Educação, bombardeado por outras áreas, e que, por diversas vezes, parece estar estagnado pela mesma visão de quem os critica, não pode acreditar e aceitar que fazer pesquisa é apenas constatar uma realidade, sem se implicar nela, sem fazer de sua pesquisa parte de sua vida e, como vida, vivê-la com vontade.

Uma vez que o foco da Pós-Graduação é a pesquisa e que, por meio dela, dá-se parte das mudanças na compreensão da Educação e no comportamento dos autores que compõem esse cenário, é preciso oferecer novos caminhos de formação e pistas para os pesquisadores trilharem em busca de uma formação de qualidade.

Mas, afinal, quais são as lacunas existentes na formação do pesquisador e, a partir delas, como deveria ser formado o pesquisador em Educação? Muitas vezes programados a pesquisar o que os outros querem, o que a sociedade exige, nós, os pesquisadores em Educação, temos nos tornado *atores* desse processo. Conforme Barbosa (2000), ser ator é executar as ações quando não massacram intencionalmente, sem ter a consciência, interpretando apenas sua partitura no texto. Na estrada da formação, parecemos emancipados, mas, sempre cobrados pelo resultado de nossas pesquisas, acabamos por carregar o fardo, sem nos reconhecer como parte viva desse processo.

Assim posto, o sonho é que também possamos nos tornar autores das nossas pesquisas e da nossa vida. *Autoria*, aqui, tem o sentido atribuído por Barbosa (2010), ou seja, é a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, aquele se que é reconhecido como estando na origem dos seus atos e decisões.

Ao acreditar que o universo da pesquisa científica em educação, que as realidades são bem mais complexas do que se disseram, como também bem mais bonitas do que todas as descrições realizadas, acredito ser necessário uma revolução no olhar para a formação desse pesquisador. Um olhar que vá além de saber utilizar as técnicas metodológicas para análise de uma realidade, mas que esteja encorajado e implicado na fonte de suas pesquisas, com sua subjetividade, para que as produções de sentidos valham a pena para todos os envolvidos.

Uma das abordagens que propicia redimensionar a discussão sobre a Educação e suas práticas, como, também, conceber pesquisa é a multirreferencialidade, uma compreensão epistemológica que tem centrado suas problematizações e interpretações a partir de um novo território, tendo por base a ideia de pluralidade e heterogeneidade.

A abordagem multirreferencial vê a pesquisa e formação a partir de novos ângulos. Segundo Jacques Ardoino (1998, p. 205) trata-se de uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade, como também “uma pluralidade de linguagens capazes de traduzir essa mesma linguagem e olhares dirigidos para ela”. Essa proposta visa tratar as práticas formativas com um pouco mais de rigor. Além disso, ajuda a traduzir com qualidade a complexidade das realidades, e na Educação, que é uma área altamente complexa, e que necessita ser enxergada de múltiplas maneiras, qualitativamente qualificadas.

A multirreferencialidade, enquanto epistemologia, rompe drasticamente os paradigmas, navegando por mares abertos e águas turvas que nem todos têm a coragem de navegar. Ela oportuniza ao sujeito e sua subjetividade o papel importante em todo processo formativo. No presente, a formação do pesquisador em Educação carece de um olhar diferente, um para que enxergue a pesquisa com qualidade e rigor, sem acreditar, por exemplo, que pesquisa qualitativa é chamada assim apenas por não tratar de dados e números, mas sim pela capacidade do pesquisador de ver tudo por um novo ângulo; de avistar o horizonte e encontrar novas formas de chegar até o fim do arco-íris, que não é um fim, mas, a possibilidade de novos começos.

Dito isto, o que vem a ser pesquisa qualitativa? E o que é fazer pesquisa qualitativa em Educação, a partir da abordagem multirreferencial, a qual acredita-se lidar melhor com a formação deste pesquisador? Como sabemos, os caminhos para a busca de um novo

conhecimento são muitos. As teorias, metodologias e autores nos dão inúmeras e plurais possibilidades de entender e construir um novo conhecimento científico.

A pesquisa qualitativa é a mais utilizada nas pesquisas das ciências sociais e humanas, e na área da Educação, em que são analisados os fenômenos de uma forma mais humana e profunda. Ela é, portanto, primordial para a formação dos sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa não estabelece os questionamentos a serem investigados a partir de variáveis. O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa.

Para González Rey (2005), a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo da investigação, considerado como um cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. Ou seja, é um processo gradativo e progressivo, no qual a reflexão teórica é o ponto chave para as análises, mas que precisa perpassar essa reflexão, no sentido da qualidade do olhar do próprio pesquisador. Sendo assim,

É hora de reinventar uma pesquisa qualitativa qualificada que não pode mais andar a reboque dos métodos científicos que lidam com fenômenos ditos naturais, portanto, exteriores ao fluxo vital dos seres humanos concretos. Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe. (GALEFFI 2009, p. 46).

Diante do exposto, a proposta, neste momento, é qualificar o qualitativo a partir de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), que acreditam existir uma qualidade e rigor na pesquisa qualitativa. Os autores tecem uma saborosa discussão no livro *Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*, por eles organizado.

O primeiro capítulo, intitulado *o Rigor nas pesquisas qualitativas, uma abordagem fenomenológica chave transdisciplinar* é de autoria de Dante Augusto Galeffi, Doutor em Educação pela FACED- UFBA e pesquisador do campo Filosofia em Educação. Galeffi parte de duas indagações que o instigaram, para então elucidar o rigor metodológico da pesquisa qualitativa. As indagações são as seguintes:

o que é compreendido, nos meios de produção acadêmica, por pesquisa qualitativa, e quais são os seus fundamentos legais e legítimos, capazes de garantir a validade epistemológica de suas intenções e consequências práticas de seus efeitos e resultados funcionais? E qual é o campo de atuação epistemológica da pesquisa? (GALEFFI, 2009, p.13).

São perguntas instigantes, reveladas no decorrer do capítulo, a partir de suas reflexões, as quais nos fazem passar alguns minutos refletindo. Mesmo assim, muitas vezes não

chegamos a nenhuma conclusão. Esse não saber revela que não somos detentores de todo o conhecimento levado em conta pelo autor, afinal somos humanos, falíveis e propensos a não saber de tudo.

Para o autor referido, a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares e trabalhando um universo de significados, crenças, valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Muito mais do que discorrer sobre métodos para se chegar a uma conclusão, Galeffi (2009, p. 17) acredita que “é reinventar a ciência para usufruto das necessidades relativas à existência humana universal instantânea, o que nunca pode ser um lugar comum, uma mera repetição mecânica de operações modelares ideais”.

O livro, em geral, mostra que é preciso conhecer além de conceitos e história da pesquisa qualitativa. Não é somente uma investigação do passado da ciência humana, mas, sim, um lugar de discussão e reinvenção da ciência, um lugar de discussão dessa complexidade que existe no universo da pesquisa qualitativa. Revela ainda que o qualificativo de uma pesquisa indica, de imediato, a área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de investigação.

Quando se fala em qualidade e quantidade vem à mente uma análise de fenômenos relativos. Assim, ao qualitativo está ligada a explicação, e ao quantitativo os números e dados.

Diante do quadro da diferenciação das ciências entre ciências da natureza e ciências do homem, há enormes lacunas que requisitam investigações apropriadas e isentas do partidarismo corriqueiro e da disputa pela maior e mais perfeita validade epistemológica. (GALEFFI, 2009, p. 18).

É preciso entender que essa separação entre pesquisa qualitativa e quantitativa é uma construção cultural e que as escolhas são feitas a partir da área de interesse, da totalidade e vivência que cada um pretende descobrir. Por isso, é preciso ter sabedoria ao escolher ou defender entre A ou B, Direita ou Esquerda, pesquisa qualitativa ou quantitativa. Segundo Galeffi (2009, p. 20), “devemos primeiro investigar e conhecer a fundo a natureza humana para depois conhecer a natureza do conhecimento”.

Todavia, não se pode descartar a complexidade entre os universos e as escolhas de análise. Galeffi (2009, p. 20) acredita que “fenômenos são compreendidos por cada um de nós de forma singular a partir de nossa consciência do que sentimos, e que essa percepção é singular de cada um de nós de acordo com nossa mente”. A partir dessa implicação com a

subjetividade o autor aponta um novo início da pesquisa qualitativa qualificada, o que ele chama de um *Rigor Outro*, parte importante do título do livro em discussão.

Com efeito, a pesquisa em Educação produz um saber, rigoroso como todo saber científico. Para dar conta desses saberes construídos surge a *bricolagem*. Ela atua como um suporte para essa complexidade das pesquisas qualitativas, que precisam ser singulares em meio a tanta mesmice metodológica vista hoje em dia, e que acaba enfraquecendo o rigor da pesquisa qualitativa.

É necessário notar que uma pesquisa qualitativa e singular não acontece apenas a partir de procedimentos lógicos e racionais, pelo contrário, necessita de pesquisadores sonhadores e de alma sensível. É isso que difere a pesquisa qualitativa da quantitativa, o fato de lida com fenômenos relacionados ao comportamento humano e às relações humanas.

Tão inovador e transformador quanto *Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa* (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), que apresenta uma nova concepção de rigor nas pesquisas, crucial para a composição desse tema, a cada leitura e reflexão realizada, é o livro *Pesquisa Em Educação Conceituando a Bricolagem* (2007) dos autores Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry. Ele apresenta uma alternativa para as abordagens atuais de investigação, principalmente relacionadas às pesquisas em Educação e Ciências Sociais. Foco da obra,

a bricolagem tem uma dimensão desprovida de pudores, que pergunta: “quem disse que pesquisa tem que ser feita assim?”. Essa falta de pudor é baseada numa postura que despreza a ideia de que métodos monológicos e ordenados nos conduzem ao lugar certo na pesquisa acadêmica. Dizendo mais uma vez, afirmativamente: devemos usar os métodos que melhor possibilitam responder as nossas perguntas sobre um determinado fenômeno”. (KINCHELOE, 2007, p. 18).

Sendo assim, a qualidade da pesquisa qualitativa se dá ao mesmo tempo em que a pesquisa vai acontecendo, com olhar de qualidade do pesquisador, que se torna autor e coautor de seu trabalho. Desse modo, é capaz de se livrar dos pudores e regras da pesquisa qualitativa tradicional, a fim de encontrar não o resultado almejado, sonhado e idealizado enquanto cientistas, mas o resultado real, que fará sentido para os pesquisados. Decerto, quem lê uma pesquisa depois de pronta, enxerga apenas o olhar do pesquisador para com a realidade estudada. Entretanto, os conceitos criados mudam com o tempo, com novas pesquisas de novos autores. Esse é o grande triunfo da pesquisa qualitativa, o novo é sempre renovado a cada instante.

Ao lerem e refletirem sobre novas abordagens da pesquisa qualitativa os pesquisadores precisam ser humildes e aceitar que o jeito tradicional de fazer ciência precisa ser renovado. Por consequência, a pesquisa qualitativa necessita de sujeitos qualificados para que possa se tornar uma pesquisa válida. É preciso investir na formação de novos pesquisadores qualitativamente qualificados e que estejam livres das amarras das metodologias enrijecidas e abordagens que não dão conta do que se deseja pesquisar. Em outras palavras, “a formação dos pesquisadores demanda que todos deem um passo atrás no processo de aprendizado de métodos de pesquisa” (KINCHELOE, 2007 p. 17).

É importante notar que a consistência e edificação de uma pesquisa qualitativa depende do seu rigor metodológico e não daquela metodologia monótona que 99 entre 100 pesquisadores utilizam em seus trabalhos e que, muitas vezes, ao chegar a certo ponto acaba inviabilizando a pesquisa, por não atender ao objetivo do trabalho. Afinal “o caminho que se escolhe afeta profundamente aquilo que é encontrado” (KINCHELOE, 2007 p. 21).

Na *bricolagem* as decisões podem ser tomadas de forma reflexiva quando o pesquisador entende as preferências e os pressupostos inscritos em todos os modos de investigação e todos os indivíduos que se envolvem em pesquisa. Kincheloe (2007) atenta para isso e adverte que a abordagem de estratégias metodológicas deve ver os métodos de pesquisa de forma ativa, não passiva. Isso implica dizer que construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias certas e universalmente aplicáveis.

A pesquisa se faz como uma obra de arte, no sentido de que cada sujeito pesquisador desenha os modos de delinear e abordar seus objetos de pesquisa. Trata-se de um processo criativo e, do ponto de vista epistemológico assumido neste estudo, a relação conhecimento, sujeito e objeto de pesquisa dá-se de modo singular e inesgotável. Mais que o conhecimento e o domínio na utilização das técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão crítica acerca dos enraizamentos teóricos a serviço do tema de sua pesquisa.

O problema é que o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método percorrido. E aí reside o perigo, que exige a entrada, mesmo que breve, nas chamadas tendências teóricas e metodológicas das dissertações. Sobre tal aspecto, vem-me chamando a atenção o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento. Essa dissolução vem representando a construção das dissertações de um campo nebuloso que não é mais nem sociologia, nem psicologia, nem história e assim por diante. Vem representando, também, e esse é o ponto que deve ser enfatizado, a ausência de um método construtor e guia de sua interpretação (WARDE, 1990, p. 73).

Tais críticas às debilidades do processo de formação do pesquisador, especialmente em relação ao núcleo problemático dos métodos utilizados nas pesquisas educacionais, levam a considerar essa formação um processo altamente complexo e rigoroso, porém inconcluso. Entende-se, como contraponto, que sempre será inconcluso e inacabado, pois a pesquisa não dará conta de tudo, por se tratar de investigação de uma complexa prática social, a requerer permanente interlocução com os avanços das ciências - o que é um grande desafio para os programas de Pós-Graduação. Todavia, isso não impede de oferecer contribuições e indicadores para a formação do pesquisador em Educação.

É sobre essa adaptação e flexibilidade das metodologias que a pesquisa qualitativa se torna complexa e rigorosa. É mister lembrar que “rigor é uma expressão sempre problemática, porque indica imediatamente a rigidez necessária para que algo possa se sustentar e consistir, durar e permanecer idêntico a si mesmo em sua forma” (GALEFFI, 2009, p. 38). Esse rigor precisa existir, mas não deve ser tachado apenas como um processo técnico árduo e realizado sem sentimentos, afinal não somos máquinas, somos seres humanos e como tais a qualidade espiritual nos é essencial e necessária. O que Galeffi (2009) chama de qualidade espiritual, é o que nos faz ver as coisas e as relações de forma mais humana, de modo que os artifícios tecnológicos não serão a questão principal.

Sem dúvida, há um longo caminho pela frente até o desenvolvimento de uma mentalidade epistemológica resultado da pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, de um pesquisador que faça essa pesquisa deixando sua subjetividade aflorar e se fazer presente na produção de sentidos. De fato, a formação do pesquisador ainda é vista de forma tecnicista, com objetivos e resultados a alcançar, com base nos números. Desse modo, é esquecida a formação humana necessária ao pesquisador, a formação do olhar e interpretação de qualidade para com o outro, para com a realidade que se estuda e na qual intervém. Por isso, os *bricoleurs*, “entendem que a interpretação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa” (KINCHELOE, 2007 p. 17). É preciso estar atento a tudo que acontece durante a pesquisa. Ao caminhar, é preciso haver um jogo entre *fazer* a pesquisa acontecer e *deixar* a pesquisa acontecer.

No livro *A pesquisa e o Acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais* (2016) Roberto Sidnei Macedo nos fala sobre o acontecimento como algo necessário a pesquisa, e mais do que isso acredita que o acontecimento só acontece para quem deixa acontecer. Para um pesquisador, é muito cômodo e mais fácil seguir os passos da pesquisa corretamente e torcer para que tudo dê certo do que estar aberto a algo inesperado.

Um episódio ou um momento que não estava previsto é capaz de mudar o rumo da pesquisa, é o que o autor chama de *acontecimento*. De acordo com Macedo (2016, p.24) “é preciso ressaltar que a própria pesquisa vive seus acontecimentos e é estruturada por eles. Faz-se necessário reconhecê-los e incorporá-los na pesquisa”.

O caminho da pesquisa nem sempre é tranquilo como o pesquisador deseja, existem espinhos, barreiras e até mesmo recomeços necessários, é o que Macedo chama de *itinerância pesquisante* “significando lançar-se relativamente organizado num caminho que só se faz ao caminhá-lo, emergindo daí encontros e encontrões, errâncias, aventuras pensadas e intempestivas”. (MACEDO, 2016, p.21). A relação pesquisador, pesquisado, texto, contexto precisa ser valorizada e reconhecida pela ciência como característica que todo pesquisador deveria ter. Para o autor a formação é um processo que acontece através das experiências vividas e que estas podem ter “irredutibilidade, errância, opções, escolhas, desejos, opiniões, retomadas, ambivalências, dúvidas e afirmações” (MACEDO, 2016, p.53).

O autor provoca em seu livro os pesquisadores em formação para que estes possam olhar de forma mais refinada a possibilidade de em suas pesquisas trabalharem com o acontecimento como algo significativo, com toda sua irregularidade e capacidade de surpreender. Afinal os caminhos desviantes são os que permitirão as mudanças. Será que a ciência quer formar esse tipo de pesquisador, curioso, capaz de arriscar em busca do novo, um rebelde com causa, de olhar refinado para a pesquisa? Ou é mais fácil continuar com a formação de um pesquisador que repete os mantras da ciência cartesiana mantendo o discurso que agrade a academia? Diria que é mais fácil beber leite de caixinha do que comprar uma vaca, dar de comida, ordenhá-la bem cedo para ter um leite fresco na mesa.

Apesar de existirem políticas públicas para a formação do pesquisador, no Brasil, essas não incentivam as pesquisas que servem para a autoformação dos seres humanos, que valorizem a subjetividade do pesquisador. Na verdade, o que se prioriza é um culto à pesquisa que apenas serve para riqueza material do país, apenas o que dá lucro ao homem. Por consequência, o saber que não traz lucro e resultado imediato não serve, daí a formação da criticidade ser retirada dos objetivos da Educação.

Infelizmente, a universidade e os cursos de Pós-graduação ainda não se mostram como espaço de autoformação de pesquisadores. Não conseguem, muitas vezes, associar a investigação ao ensino e à vida de cada um, ao mesmo tempo em que submetem os alunos a uma avaliação crítica e ainda contribuem com o docente-pesquisador, no sentido de ajudá-lo a encontrar pistas que conduzam sua prática a outros olhares, como o olhar para si mesmo.

É com base nessa constatação que Galeffi (2009) apresenta a sua proposta fenomenológica da pesquisa qualitativa, a qual parte não no sentido da palavra de elucidação, mas sim da investigação humana, do perceber, compreender, saber de si mesmo, do outro e do mundo de uma forma dialógica. O autor nota que a pesquisa qualitativa é, na verdade, um produto tardio da modernidade, e que as ciências humanas aspiram uma consistência epistemológica parecida com as ciências da natureza física e química. Para ele, construir uma pesquisa qualitativa é o mesmo que tentar encontrar uma identidade para chamar de sua, mas existe uma dificuldade quanto a isso. Diferentemente das ciências da natureza e exatas, que investigam a matéria que não é pensante, as ciências humanas investiga as qualidades do ser humano, as quais, com o passar dos anos, vêm sendo estudadas por diversos estudiosos com uma preocupação epistemológica distinta das ciências naturais. Em suma, as ciências humanas estão relacionadas ao comportamento humano, não ao comportamento de entes naturais que não precisam ser compreendidos, mas apenas explicados.

Por isso é hora de reinventar uma pesquisa qualitativa qualificada que não pode mais andar a reboque dos métodos científicos que lidam com fenômenos ditos naturais, portanto, exteriores ao fluxo vital dos seres humanos concretos. Afinal a qualidade é algo próprio de quem sente, percebe, julga, conceitua, afeta e é afetado por aquilo que percebe. (GALEFFI, 2009, p. 46).

É urgente, então, perceber e compreender a historicidade da pesquisa qualitativa que passa por diversas ramificações e linhagens diferentes. De acordo com Galeffi (2009, p. 39) “há ainda uma longa batalha pela frente para se chegar a desenvolver uma mentalidade epistemológica qualificada para a produção da pesquisa qualitativa”.

Hoje em dia, existem métodos qualitativos que foram sendo desenvolvidos ao longo dos anos pelas ciências humanas, entre elas a *bricolagem* metodológica e a abordagem multirreferencial. Estas possibilitam ver realidade com olhares diversos. Para Jardim (2000), a multirreferencialidade se propõe a ameaçar as tóricas filosóficas e pedagógicas que visam universalizar os critérios de verdade que funcionam como base para o edifício do saber, mas que não conseguem fornecer explicações para as múltiplas faces e complexos processos sociais, políticos, culturais e afetivos do mundo e da sociedade. De acordo com Ardoino (1998, p. 205).

Multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares.

Para ampliar a elucidação da multirreferencialidade, Barbosa e Ventura (2004), entendem que é tentar trilhar novos caminhos, descobrir atalhos e articular ideias e significados, constituindo uma forma de olhar para a realidade. Assim posto, a abordagem multirreferencial não nega o poder instituído da realidade, apenas os problematiza, o que valida ainda mais os seus resultados.

Sobre a validade epistemológica da pesquisa qualitativa, o seu meio articulador universal diz respeito diretamente à produção da ciência regular. A validade epistemológica de uma pesquisa qualitativa depende sempre de acordos firmados entre comunidades científicas tradicionais. Ela “é sempre uma relação de poder que está por detrás dos processos de validação ou invalidação de propostas e procedimentos de pesquisa” (GALEFFI, 2009, p. 53).

Como se acredita que a ciência é sempre uma produção discursiva, uma produção de sentido baseada em investigações rigorosas, metódicas, admite-se que a formação para a pesquisa qualitativa é aquela em que o pesquisador se torna aprendiz de si mesmo, na relação com a totalidade vivente de seu mundo de relações que lhe façam sentido. “Desse modo, a qualidade no rigor da palavra deveria ser a qualidade alcançada pelo pesquisador em sua radicalidade aprendente, o que significa uma interação com o seu meio de existência” (GALEFFI, 2009, p. 59).

Na arte de pesquisar não se deve acreditar em verdades dadas. Os pesquisadores, devem se formar criticamente, duvidar, indagar, pensar novas possibilidades para a pesquisa, “e então a qualidade de uma obra não será julgada apenas pelo seu enquadramento ou não enquadramento nos critérios estabelecidos formalmente” (GALEFFI, 2009, p. 56). Essa qualidade não é algo que se pode adquirir por meio de acúmulos de conhecimentos e técnicas; ela é inerente ao processo de maturação total dos indivíduos humanos concretos. Logo, a pesquisa qualitativa necessita de criadores para qualificá-la como tal.

O segundo capítulo do livro de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), intitulado *Outras Luzes: Um Rigor Inter Crítico Para Uma Etnopesquisa Política*, escrito por Roberto Sidnei Macedo (2009), enfatiza que o rigor significa a busca pela qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referidas à pesquisa dita qualitativa. Ademais, revela que o maior desafio da pesquisa qualitativa é realizar uma aliança refinada entre o rigor e pertinência nas pesquisas em educação com outros campos das pesquisas antropológicas. O texto é um alerta para a comunidade acadêmica que, mesmo com suas diferenças e singularidades em função de dar um sentido ao rigor, insiste em construir e pensar os

caminhos da pesquisa, de uma forma técnica, ética, que possibilite a qualidade na produção do conhecimento e suas implicações.

A epistemologia qualitativa, hoje em dia, direciona-se a outros tipos de pesquisa de rigor e, conseqüentemente, a uma formação outra em relação à pesquisa. Isto é, “as epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação outra em relação à pesquisa” (MACEDO, 2009, p. 78).

O autor faz, na verdade, uma crítica às universidades, que ainda produzem a pesquisa qualitativa de forma bem rígida e tradicional, apenas para dar reconhecimento à universidade, que deveria estar comprometida com a formação do pesquisador ou do professor pesquisador. Em complemento ele afirma:

Não podemos chamar de estudos científicos e acadêmicos rigorosos a enxurrada de monografias, dissertações e teses que perderam por completo o compromisso com os dispositivos e valores epistemológicos, metodológicos, comunitária e publicamente constituídos como valorosos, e que possibilitam às pesquisas a inserção na responsabilização/legitimação qualitativa da instituição universitária, onde, por exemplo, deve haver um compromisso inarredável com a formação qualificada do pesquisador ou do professor-pesquisador. (MACEDO, 2009, p. 79).

Por isso, a importância de *um outro rigor* nas pesquisas qualitativas, rigor que não pode ser confundido com rigidez, com a cegueira do rigor feita por prescrições lógicas, mas que está pautado na ética estética da qualidade. Para Macedo (2009, p. 80) “trata-se, acima de tudo, da afirmação de uma ética da qualidade que se alcança com certo rigor fecundo, epistemológica, social e politicamente referenciado, porque constituído na intercompreensão, na intercrítica”.

A comunidade científica precisa estar, de fato, atenta à formação de pesquisadores, de professores pesquisadores, pois, muitas vezes, com intuito de aligeirar o processo de escrita da pesquisa, essa formação é comprometida e o futuro da pesquisa qualitativa também, pois não poderá haver qualidade em um processo acelerado e sem reflexão.

Quem pretende se debruçar sobre o estudo de um fenômeno complexo como a educação não pode querer analisá-lo de maneira simples. Nesse sentido, Macedo (2009) vê a necessidade de uma discussão epistemo-metodológica, ética, política, e cultural, com foco no qualitativo. Na área da Educação, a condição humana deve ser o centro de toda discussão, sempre voltada à humanização pela pesquisa, que é, acima de tudo, uma aventura, um caminho a ser trilhado, cheio de obstáculos inacabados.

No cenário das análises, a teoria entra como uma inspiração aberta a retomadas. O encontro com a realidade exige a compreensão de que esta não cabe num conceito, logo, é preciso construir um certo distanciamento teórico, a fim de edificar, durante as observações, uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso. Os *bricoleurs* atuam justamente a partir do conceito de que “a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação da nossa relação com o mundo” (KINCHELOE, 2007 p. 16).

Na conclusão da coleta de informações as inspirações teóricas são retomadas pelo pesquisador, que as trabalha criticamente com os âmbitos das interpretações saídas da concretude das realidades estudadas. Kincheloe (2007) acrescenta que nas pesquisas qualitativas não se pode utilizar uma teoria do patriarcado para dizer o que aconteceu em uma determinada situação. Segundo ele, é preciso “escavar, raspar, analisar diferentes ângulos e empregar múltiplos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas para examinar aspectos distintos da situação” (KINCHELOE, 2007 p. 16).

Em realidade, o que se verifica aqui é um chamamento para se multirreferencializar (ARDOINO, 1998) a relação com o saber que inspira a pesquisa. Para Borba (2012), a multirreferencialidade é uma epistemologia mundana do inacabamento, da impureza e da realização enquanto *práxis*, que fala sobre nossa tragédia perene, produzida pela incompletude ineliminável, que nos configura, identifica-nos, e ao mesmo tempo, angustia e nos afasta. Posto isto, pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos que, se articulados, dão a “medida” da confiabilidade das pesquisas qualitativas. Sendo assim, na perspectiva de Macedo (2009), a existência no mundo é precisamente aquilo que deve ser compreendido, conceitualizado e teorizado.

Os pesquisadores qualitativos, ao mesmo tempo em que reconhecem os problemas da validade classicamente conquistada, proporcionam um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas, não erradicando as opiniões das minorias ou das maiorias (MACEDO, 2009, p. 102). Estabelecer análises tão finas, tão relacionais, onde não raro acredita-se já ter tudo compreendido e explicado, é o que se entende como um rigor fecundo. Enfim, a triangulação é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a quais trabalha; é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade (MACEDO, 2009, p. 103).

Ainda conforme Macedo (2009), existem algumas dificuldades que podem levar à desqualificação de uma pesquisa qualitativa, quais sejam: insuficiência de fontes e dados, quando o pesquisador não obteve evidências o bastante para garantir certas asserções; falta de

diversidade no estabelecimento de fontes e dados, em decorrência da ausência de evidências apoiadas sobre dados obtidos a partir de fontes variadas; erro de interpretação, quando o pesquisador não compreendeu os aspectos-chaves da complexidade da ação ou os significados atribuídos pelos atores aos acontecimentos e ações.

Como ato de rigor nas pesquisas hermenêuticas, Kincheloe (2007) recomenda que seja praticada a simbiose, que consiste em: conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido; apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado; conectar a produção de sentido à experiência humana; usar formas textuais de análise, ao mesmo tempo em que não se perde de vista que seres humanos vivem e respiram.

Para Kincheloe (2007, p. 121), “os fenômenos não são coisas em si simplesmente. Eles não podem ser vistos isoladamente”. Esses fenômenos devem ser analisados criticamente, sem desprezar suas contradições e embaraços. Por sua vez, “crítica, autocrítica e intercristica são ações de pesquisa que, do nosso ponto de vista, devem estar na constituição de um *rigor outro*, constituído na implicação social e política da pesquisa e na construção desta com a diferença” (MACEDO, 2009, p. 109).

Em complemento, Macedo (2009) acredita que não existe pesquisa virgem e puritana do começo ao fim, assim indica uma disponibilidade que coloca em cheque tudo o que nos parece verdade a princípio, como os conceitos protegidos, as palavras de ordem, e as verdades tidas como intocáveis. Ademais, atrai para as reflexões do pesquisador e sua comunidade a necessidade de indagar sobre a pertinência social, ética e política da pesquisa e suas intenções. Segundo o autor, os pesquisadores críticos jamais desconhecem as questões da validade, como alguns costumam dizer, eles constroem epistemologias críticas através dos seus modos relacionais de compreender a experiência humana.

Nesse padrão, o ato de pesquisar terá de se constituir num ato incontornável e constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Institui-se, aqui, portanto, a autorização para caminhar pela originalidade com o entrecimento crítico das múltiplas referências em todas as etapas da pesquisa; para fazer o próprio caminho de pesquisa, falando com a própria voz e não pela “boca da teoria”, como Macedo (2009) acredita. Desse modo o pesquisador não será apenas um figurante legitimador de conceitos cristalizados, corporativos e protegidos; sua voz se tornará material de primeira mão para as interpretações fundamentadas na realidade da qual ele faz parte, irremediavelmente.

Álamo Pimentel (2009), também organizador do livro aqui em análise, no último capítulo, intitulado *Considerações Sobre A Autoridade E o rigor nas Etnografias da*

Educação, mostra que o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados. Sob essa ótica, ao adotar um determinado método, o pesquisador assume uma postura na construção do conhecimento.

Sobre a produção do conhecimento acadêmico e os modos de vida do pesquisador, Pimentel (2009) levanta a questão que, ao escolher o seu método de trabalho, o pesquisador o faz conforme a sua ciência e conforme a sua existência. Ele se investe da tarefa de artesão para oferecer um panorama geral da complexidade, riqueza e conexões das experiências vividas na pesquisa e fora dela. Macedo (2009), por sua vez, fala que assim também são os *bricoleurs*, artesãos de suas próprias pesquisas e de sua própria formação, que desafiam os cenários formativos que os afetam em favor da emergência de outros atores, de outras autorias.

De posse desses conceitos, a pesquisa aqui delineada caminha no sentido de uma pesquisa qualitativa que vai além da utilização de técnicas metodológicas para análise dos fenômenos e de uma realidade. Se constitui num mergulho denso na compreensão da complexidade da realidade, a partir do rigor da pesquisadora em seu olhar e tomada de decisões, encorajada e implicada na fonte de sua pesquisa, com sua subjetividade e autoria, para que as produções não apresentem apenas resultados, mas sim produções de sentido a todos os envolvidos no universo da pesquisa.

Após toda essa discussão, na qual se vê uma real emergência na formação do pesquisador em Educação. Uma formação que valorize a autoria do seu próprio trabalho e de si mesmo, na qualidade do olhar e na alma do pesquisador vai se fazendo, no percorrer deste caminho, no estranhamento e reconhecimento do que se é vivido, o que é chamado *um rigor outro*, tão necessário ao pesquisador em Educação, nas práticas de suas pesquisas qualitativas e a nós mesmos enquanto seres humanos. Destarte, a pesquisa aqui pesquisada é pensada não apenas na perspectiva de construção de conhecimento propriamente dita, mas também como uma possibilidade libertadora de ressignificação para o processo de autorização e de tornar-se sujeito de si mesmo.

É preciso saber que o pesquisador tem a capacidade de criar essas possibilidades, utilizando um olhar abrangente e qualificado e saídas metodológicas que possam contribuir de maneira singular e significativa na sua formação. Mas, como nos tornarmos autores de nós mesmos enquanto pesquisamos o outro? Será que existe mesmo um lugar para existir nas nossas pesquisas, além de dentro de nós mesmos? A resposta é sim, desde que seja usado um

recurso teórico-metodológico capaz de contribuir na formação do pesquisador multirreferencial em Educação. Esse recurso é o Jornal de Pesquisa (JP).

III ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS SOB O OLHAR MULTIRREFERENCIAL

Neste capítulo, a proposta é refletir sobre algumas estratégias metodológicas que, sob a ótica da multirreferencialidade, possibilitam fazer pesquisa com *Rigor outro*. Uma dessas estratégias é a utilização do Jornal de Pesquisa, com destaque para o meu próprio jornal.

Fazer ciência não é tão simples como se acredita ou parece ser. Na verdade, produzir conhecimento é manter o desafio de desenvolver novos pensamentos em relação ao encaminhamento teórico já existente, que desafia a criatividade do pesquisador a todo instante, afinal para se produzir novo conhecimento é necessário reflexão e criação.

Ao se propor a realizar um estudo, o pesquisador deve priorizar o rigor que a pesquisa necessita, as exigências formais, a metodologia como ponto principal do trabalho. Esta última, muitas vezes, esbarra na confusão da escolha de um método pronto a ser seguido. Atrelada a isso está a montagem das séries de etapas organizadas em uma sequência regular e imutável, anterior a tudo o que pode vir a acontecer durante o processo da pesquisa, o que acaba impedindo a imersão completa e espontânea do pesquisador no campo de sua pesquisa. Desse modo, os objetos definidos não são apenas objetos a serem estudados, analisados de maneira fria e sem sentido, mas sim elementos a serem produzidos.

Os rituais metodológicos instituídos e seguidos, frequentemente, pela academia e pela instituição científica como critérios de cientificidade, não passam de uma manobra para sufocar a criatividade dos pesquisadores aprendizes, para que esses não sejam capazes de questionar os paradigmas já existentes, tachados como verdade absoluta por uma ciência cartesiana e positivista, que separa sujeito e objeto e não reconhece a subjetividade daquele que pesquisa.

Ser maleável e transgressor frente a uma ciência dura não significa ser traidor da ciência, ao contrário, significa coragem para andar por caminhos as vezes obscuros, porém necessários para o desenvolver da pesquisa trata-se de um grande mérito. Sendo assim, o problema proposto para elucidação não pode ser uma camisa de força que nos impede de tocar o outro, mas sim como possibilidades diversas de imersão pela busca de sermos autores da produção de conhecimento. A relação sujeito e objeto de estudo, bem como o envolvimento com os texto e contextos, são construídos por pessoas em interação, na qual a intersubjetividade é condição incontornável (MACEDO, 2006). Sendo assim, tudo deve ter um sentido, caso contrário se transformam em meros instrumentos de medições ditas objetivas.

A pesquisa que cumpre apenas atos padronizados, planejados, guiados por regras externas e que parece dar segurança representa um imenso perigo de não construir um conhecimento significativo para quem pesquisa e para quem é pesquisado. É preciso ter coragem e confiança por parte do pesquisador para dedicar-se à pesquisa, para arriscar-se por caminhos metodológicos novos. É necessário que o pesquisador tenha uma postura epistemológica que lhe permita andar por lugares desconhecidos. Conforme alerta Barbier (2002), é ilusório querer beber o oceano com o canudinho de um conceito, e esse, parecendo ser imprescindível a toda pesquisa, é sempre redutor, assim como a teoria que lhe dá sentido.

No contexto atual, em que as incertezas estão cada vez mais presentes, se faz necessária uma abertura para “olhares múltiplos”, com a finalidade de “romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, das grandes narrativas oficiais e do sujeito racional que, com seu olhar iluminista, pretende luminar tudo” (PELLANDA, 1996, p. 13).

Como afirma Kincheloe (2007), a teoria não é uma explicação do mundo, ela é mais uma explicação da nossa relação com o mundo, e essa explicação depende da singularidade da pesquisa e do pesquisador. Essa, portanto, é uma abordagem multirreferencial e se faz presente neste trabalho, pois se propõe a ser metodologia (ARDOINO, 1998).

Igualmente se faz essencial, aqui, a Bricolagem, por não menosprezar os sujeitos, os caminhos, os percalços vividos pela tragédia e comédia de ser pesquisador. É preciso sair do comodismo das metodologias prontas, afinal, “é o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a composição (bricolagem) metodológica” (BORBA, 1998, p. 17). De modo mais claro, a abordagem multirreferencial exige e comporta uma bricolagem que, para Ardoino (1998, p. 203), trata-se essencialmente “de ir aqui e lá, eventualmente para obter, pelo desvio, indiretamente, daquilo que não se pode alcançar de forma direta”.

A multirreferencialidade e a bricolagem estão baseadas em uma epistemologia da complexidade, que nos permite beber de diversas fontes, saborear vários sabores, andar por diversos caminhos, mas sempre mantendo a ética e o compromisso com o rigor, imprescindíveis a qualquer pesquisa. Diferente de complicado, a complexidade, mais que uma característica de objeto, se constitui uma qualidade do olhar do observador que se propõe a refletir, ao invés de pensar nas propriedades emprestadas aos materiais da pesquisa. Segundo Morin (1990, p. 9) a complexidade surge:

[...] onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências

mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação.

A partir do momento que nos permitimos navegar por águas agitadas, como os *bricoleurs*, precisamos entender que “há mais obstáculos ao ato de entender o mundo que os pesquisadores haviam previsto” (KINCHELOE, 2007, p. 41). Ancorar em um único porto não é garantia de tranquilidade e ordem tão desejada por muitos pesquisadores, a jornada entre o rigor científico, a moral, quantitativo e qualitativo é complexa demais para ser desvendada como uma realidade objetiva. Logo, buscar riqueza em múltiplos métodos nos possibilita maior profundidade em um estudo.

Problematizar sobre método num campo tão hostil como o da ciência positivista parece ser um caminho perigoso e sem volta. Mas, de que adianta pesquisar sem aventura, sem a coragem de discutir coisas novas, de tentar escrever de uma forma que o leitor não se preocupe com quantas folhas faltam para ser lidas. Essa é, de fato, uma missão difícil, arriscada e contestada por muitos, principalmente por aqueles que fazem pesquisas monológicas e com resultados sem variáveis.

Ser multirreferencial e *bricoleur* é mais difícil do que se imagina, pois se debruçar por uma teoria, entender um conceito já é intimamente uma missão complicada. Agora imagine ter que conhecer várias teorias de uma forma que não seja superficial. Entretanto, “tornar-se um *bricoleur* informado sobre múltiplas metodologias de pesquisa e sua utilização é um empreendimento para toda a vida” (KINCHELOE, 2007, p.18).

Por esse viés, dar um passo atrás não significa sinônimo de medo, mas sim de possibilitar um distanciamento que gera uma consciência crítica, que recusa a aceitação dos métodos de uma forma passiva e reducionista. Para Barbosa (1998), a abordagem multirreferencial contempla não só a complexidade da realidade e a interiorização significativa do sujeito observador, como também as contribuições advindas das mais diferentes perspectivas, entre elas a etnopesquisa.

Etnopesquisa-crítica

A etnopesquisa é um dos caminhos de se fazer uma pesquisa qualitativa sob a luz da multirreferencialidade. Seu objetivo é proporcionar uma postura metodológica plural, menos rígida e fixa, que difere dos procedimentos convencionais já existentes. Uma teoria do social que surgiu como uma corrente da sociologia americana, nos anos de 1960, nos Estados Unidos e que, posteriormente, difundiu-se na Europa, particularmente nas universidades

inglesas e alemãs. A obra de Harold Garfinkel (ano), *Stuties in Ethnomethodolgy* (Estudos Sobre Etnometodologia), é considerada o marco inicial desta corrente.

Macedo (2000, 2006) chama de etnopesquisa uma investigação crítica que nasceu da inspiração e da tradição etnográfica, tendo a etnometodologia como sua inspiração teórica fundante. A etnometodologia, por sua vez, se fundamenta no estudo do raciocínio prático do cotidiano, buscando evidências para reconstruir uma explicação da realidade observada. Na concepção de Coulon (1995, p. 15), “trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais”. Assim, o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que se constituem o conjunto dos etnométodos utilizados pelos indivíduos para se comunicarem, tomarem decisões, raciocinarem, isto é, o conjunto de procedimentos que usados para produzir e reconhecer o seu mundo, de forma que se saiba como eles constroem as suas atividades no cotidiano.

A etnometodologia não pode ser confundida com uma metodologia ou um método de pesquisa, ela se destaca por ser uma teoria social voltada para o interesse da compreensão da ordem social, a partir da valorização das ações cotidianas dos atores envolvidos nos processos sociais. “Mais que uma teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual” (COULON, 1995, p. 7). O autor complementa sua explicação afirmando que se trata de uma “ciência” dos “etnométodos”, isto é, “procedimentos que constituem aquilo que H. Garfinkel chama de “raciocínio sociológico prático”, que todo indivíduo apresenta (COULON, 1995, p. 15).

Macedo (2006, p. 9) afirma que, “com sua preocupação etno (do grego ethnos, povo, pessoas), a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes”. Nesse sentido, a valorização do ator social tem uma relevância fundamental para a etnometodologia. Por isso, Coulon (1995) enfatiza a afirmação de Garfinkel de que “o ator social não é um idiota cultural”. Macedo, (2000, p. 30) corrobora essa concepção ao dizer que “no processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitário”. De acordo com essa perspectiva:

Os autores da pesquisa assumem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral sem entrada fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democrática na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social (MACEDO, 2009, p. 116-117).

Desse modo, a etnopesquisa se institui sobre o reconhecimento da capacidade reflexiva e interpretativa própria de todo ator social, que, em sua simplicidade, carrega conhecimentos valiosos de experiências vividas, que a ciência positivista descarta, por acreditar que não irão contribuir para a sociedade científica.

De um modo geral, a abordagem etnometodológica-multirreferencial aguça os sentidos do pesquisador para que desça do pedestal e perceba além do que está por fora, praticando o exercício da escuta, por intermédio de olhares, gestos, vozes, multiplicidades e heterogeneidades de linguagens. Ao se referir ao livro de Macedo (2000), *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*, Barbosa (2000, p. 24) diz:

[...] etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etnológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e de seus entornos.

Macedo (2000), por sua vez, salienta que não é uma tentativa de receita universal para se fazer pesquisa, mas sim uma construção epistemológica que advém das noções de complexidade, de Edgar Morin (ano), e da abordagem multirreferencial de Ardoino (1998b). Nesta perspectiva, existem diversas tentativas, do ponto de vista teórico-metodológico, que contribuem para o rompimento com propostas prontas.

A etnopesquisa crítica é, pois, uma pesquisa de natureza qualitativa, que visa compreender e explicitar a realidade humana tal qual como é vivida pelos atores sociais em todos os aspectos possíveis. Uma pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Macedo (2006), é aquela em que a fonte de dados torna-se o próprio ambiente de formação. Nesse sentido, “é interessante notar que os recursos metodológicos qualitativos da etnopesquisa apontam para uma outra forma de se fazer ciência, uma ciência que aceita, sem escamotear, o desafio inquietante e maravilhoso de saber que quer saber sobre aquele que pensa e sabe” (MACEDO, 2006, p. 41-42).

O desenvolvimento de uma etnopesquisa exige do etno/pesquisador o delineamento de um caminho que o leve a descrever, interpretar e compreender o outro, bem como o fazer do e com o outro. Uma via em que o ator social e suas ações cotidianas possam ser analisados e se tornem parte fundamental de uma investigação. Nesse jeito especial de se fazer pesquisa, “existe uma preocupação em apreender tudo em volta do observado, e essa constitui uma das características mais marcantes desse jeito de se fazer pesquisa” (BARBOSA, 2008, p. 249).

De modo mais específico, os etnopedquisadores procuram compreender o instituinte em vez do instituído. Os dados são analisados de forma indutiva, no sentido de evidenciar os sentidos e os significados que os sujeitos atribuíram às suas práticas, procurando o ponto de vista do outro para indagá-los sobre o que pensa, sente, analisa e julga. Uma forma peculiar de pesquisa, em que autor, objeto, texto e contexto, são observados por ângulos “percebendo o mínimo gesto, a mínima atividade da vida cotidiana” (BARBIER, 1998, p. 191). É esse olhar complexo que contribui para o sucesso da pesquisa, que vai além do resultado final, mas como um processo constante e inacabado de construção e aprendizado.

A etnopedquisa crítica direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, preocupando-se com os processos que formam o ser humano em sociedade e em cultura (MACEDO, 2009, p. 115). A meta dessa abordagem é, por natureza, criticalista, ou seja, visa retirar o objeto de análise da tirania de categorias fixas, inatacáveis, e repensar a própria subjetividade com um engajamento narrativo, sempre parcial, permanentemente aberto com o texto e com o contexto. Kincheloe e McLaren (2006, p. 303) afirmam que:

A noção de cultura promovida pela etnopedquisa crítica, geralmente a apreende, como um circuito complexo de produção que inclui incontornáveis conjuntos de atividades dialógica e dialeticamente reiniciantes e mutuamente instrutivas, tais como rotinas, rituais, condições de ações, sistemas de inteligibilidades, elaboração de significado, convenções de interpretação, etc.

Nesse processo, a investigação é descritiva, uma vez que as informações são trabalhadas a partir de dados obtidos em depoimentos, observações em campo, registros em imagens, vídeos, documentos como leis, manuais, relatórios e outros. A descrição é utilizada para compreender, supondo uma situação de presença, na qual o ator social é percebido como estruturante. Por consequência, “os recursos metodológicos ditos qualitativos da etnopedquisa buscam o rigor, diferente da rigidez esterilizante da pesquisa “armada” e hermética” (MACEDO, 2006, p. 41).

De acordo com Barbosa (2008), a etnopedquisa crítica possui algumas características metodológicas importantes que merecem ser conhecidas: assume o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos e aspectos supostamente banais, em termos de status de dados, são significativamente valorizados. Essa descrição, por mais simples e casual que seja, será levada em conta no processo investigativo da etnopedquisa. Desta forma, a

validade dos dados será justamente a fidelidade na descrição da realidade social observada. Isso ocorre porque os etnopedquisadores críticos jamais desconhecem as questões da validade, como alguns costumam dizer. Na verdade, eles constroem epistemologias críticas através dos seus modos relacionais de compreender a experiência humana Macedo (2009).

Implicado na pesquisa, o etnopedquisador coteja o que encontra no processo investigativo com seus próprios ideais e convicções, pondo em cheque aquilo que acredita com aquilo que encontra no outro. Desse modo, acaba “acontecendo uma ‘confrontação’ das suas interpretações conclusivas com as opiniões dos atores implicados na situação pesquisada” (MACEDO, 2009, p. 104).

De forma simplificada, “a pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo” (PIMENTEL, 2009, p. 163). Ela nos dá uma oportunidade única de conhecer o outro através de tudo que o envolve, sua cultura, seus gostos, seus gestos e, principalmente, sua linguagem através de narrativas.

Narrativas e história de vida

Examinar as histórias de vida, as memórias, as narrativas dos sujeitos como possibilidade de produção do conhecimento não é, exatamente, novidade no campo do fazer científico. Nóvoa (2000, p.18) afirma que “a utilização de abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. A própria *Nova História* emerge dessa insatisfação e dessa necessidade, trazendo à tona procedimentos metodológicos que vislumbram a história, mas a história vista a partir de diversos olhares e de diversas fontes. Vale dizer que os textos científicos também se constituem, de forma elaborada, coesa e parametrizada, em narrativas. Eles narram descobertas, compreensões, interpretações, recomendações. Portanto, narrar é dimensão fundamental de comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo.

De alguma forma, as pessoas narram fatos, feitos, fenômenos, experiências, sentimentos, outras pessoas. São capazes até mesmo de narrar a si mesmas. Isso prova que a narrativa faz parte da história da humanidade. Narradores de história, de geração em geração, repetem esse ato uns aos outros quase que involuntariamente. Nesse processo narrativo, os acontecimentos relatados tomam da totalidade os seus significados. Esse todo narrado vai sendo, então, tecido a partir das partes selecionadas, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o

produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

Como se pode observar, parece existir uma necessidade de contar, contar histórias, e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, essa é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram do que aconteceu de suas experiências em uma sequência, e encontram possíveis explicações para isso. Contar histórias implica, pois, estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. O ato de contar histórias é relativamente simples, mas extremamente rico, porque, através da narração, é possível reconstruir ações e o contexto, mostrando o lugar, o tempo, através da memória.

No tocante à memória, Galzerani (1999) afirma que é, sobretudo, experiência vivida. A rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo. A memória é um cenário no qual se entrecruzam as lembranças, o passado, o presente e também o futuro. Além da simples lembrança, ela se constitui uma viagem no tempo. Logo, narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas, quer da vida pública ou da vida privada.

Larrosa (2004) afirma que a consciência de si no presente é sempre consciência de quem somos neste preciso momento de nossas vidas, destacando a temporalidade da narração em atividades de uso da memória. Nas palavras do autor:

Recordar é algo que nós fazemos e para isso necessitamos da oportunidade, o encontro da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo (LARROSA, 2004, p. 16).

Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano e que cristalizam e se constituem em imagens constantemente retomadas em situações cotidianas, através de um enredo.

O enredo é crucial para a construção de uma narrativa, é através dele que as unidades individuais, quer dizer, as pequenas histórias dentro de uma maior adquirem sentido na narrativa. Essa narrativa, todavia, não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido. Se forem considerados de forma isolada, eles serão simples proposições que descrevem acontecimentos independentes, mas se

forem estruturados em uma história, as maneiras como são contados permitirá a produção de sentido do enredo. Nesse caso, é o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, é ele que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história. Decidir o que deve ou não ser dito, bem como o que deve ser dito antes, está relacionado ao sentido que o enredo dá à narrativa.

Paul Ricoeur (1999), em *Historia y Narratividad*, diz que é possível estabelecer distinção entre narrativa como relato e narrativa como perspectiva investigativa. No primeiro caso, há, pelo menos, três eixos distintos: história de vida, biografia e autobiografia. No segundo caso, tem-se uma nova perspectiva (como uma qualificação da pesquisa qualitativa) da investigação qualitativa. Ou seja, a narrativa torna-se um aprofundamento, uma qualificação ou, ainda, um requinte disponível para a metodologia da pesquisa qualitativa. Uma das maneiras de captar as narrativas é através da entrevista.

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2006, p.104)

Dentro das narrativas, existe a entrevista narrativa. Narrativa, nesse caso, deriva da palavra latina *narrare*, que significa relatar, contar uma história. Segundo Jovchelovitch e Gaskell (2010), a entrevista narrativa, sistematizada por Schütze, estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos. Nesse sentido, a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fluidez da narrativa.

A entrevista narrativa é considerada não estruturada, de profundidade e com características específicas, motivada por uma crítica ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. Desse modo, permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte. Destarte, “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93).

As narrativas são particularmente úteis nos seguintes casos: a) em projetos que investiguem acontecimentos importantes e específicos, especialmente assuntos considerados quentes, como um projeto em desenvolvimento específico, ou políticas locais; b) em projetos

onde várias versões estão em jogo, ou onde grupos sociais diferentes constroem histórias diferentes, sendo as maneiras como elas diferem cruciais para se apreender a dinâmica plena dos acontecimentos; c) em projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Nesse caso, histórias pessoais e narrativas produzidas pelos indivíduos são constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam.

Jovchelovitch e Bauer (2010) defendem que existe uma estrutura na narrativa, a qual eles chamam de paradoxo da narração, que se consubstancia nas exigências das regras implícitas que permitem o contar histórias. Portanto, faz-se necessário estabelecer a entrevista narrativa como técnica de entrevistas, com regras claras, por exemplo: ativando o esquema da história; incitando as narrações dos entrevistados; e depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, seguindo a mobilização do esquema autogerador.

Ainda de acordo com Bauer (2010), este esquema gerador apresenta três características principais, apresentas a seguir. A primeira delas é a *textura detalhada*, que se refere à necessidade de dar informação detalhada, a fim de dar conta, razoavelmente, da transcrição entre um acontecimento e outro. Conforme essa característica, o narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quanto forem necessários para tornar a transição entre eles plausível. Isto é feito levando em conta o ouvinte. A história, então, tem que ser plausível para o público, de outra maneira não seria história. Portanto, quanto menos o ouvinte conhece, mais detalhes serão dados. Desse modo, o contar história está próximo dos acontecimentos, ele dará conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades.

Em seguida tem-se a *fixação da relevância*, a partir da qual o contador de histórias narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação do acontecimento é seletiva, ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura e relevância.

A última característica é o *Fechamento da gestal*, quando um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos ainda não terminaram. Esta estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir. Uma vez começada, o começo tende para o meio, e o meio para o fim.

Com relação à análise das entrevistas narrativas, Bauer (2010) apresenta três diferentes procedimentos que podem ajudar os pesquisadores na análise das histórias coletadas durante a entrevista narrativa: a análise temática, a proposta do próprio Schutze (ano) e a análise

estruturalista. Já na transcrição, o primeiro passo na análise é a conversão da transcrição das entrevistas gravadas. O quanto uma transcrição implica em elementos que estejam além das meras palavras empregadas varia de acordo com o que é exigido da pesquisa. É recomendado que o pesquisador faça ao menos alguma transcrição, sendo que este é o primeiro passo da análise. Como se pode ver, a utilização da abordagem autobiográfica, por meio da narrativa, faz um "mosaico" em que cada peça contribui para a compreensão do quadro como um todo. Segundo Bourdieu (1996), o fato de as narrativas estarem circunscritas ao universo metodológico das biografias poderia levar a pensar a "vida como história".

Ferraroti (2010) é um dos investigadores que reivindica a autonomia do método biográfico. Ele considera as narrativas biográficas como suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica. Entretanto, as críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas fizeram emergir metodologias alternativas a esse método, entre elas está a história de vida como metodologia de pesquisa, que, assim como as narrativas, leva em conta a história do sujeito como ponto principal da pesquisa.

A história de vida é uma das modalidades de estudo em abordagem qualitativa que evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da vida humana por intermédio de uma abordagem multirreferencial. Esse tipo de abordagem integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões do ser no mundo. Vale ressaltar, entretanto, que a subjetividade atribuída como um valor de conhecimento no método biográfico e história de vida é ponto passível de críticas, visto que a realidade é lida do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, ao passo que a interação pessoal é densa e complexa.

No entanto, é a ausência de objetividade que difere o método biográfico das metodologias quantitativas e experimentais, pois os elementos quantitativos são marginais e pouco relevantes, já que a biografia, como método, se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos. Por ser qualitativo, subjetivo e distante de esquemas de hipótese e verificação, o método biográfico projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais.

Convém frisar que a utilização da história de vida como abordagem metodológica vem evoluindo continuamente. Ela foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago, e desenvolvida por Znaniescki na Polônia. De acordo com Chizzotti (1991), a partir da década de 1960, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do

vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais.

As pesquisas autobiográficas e de histórias de vida, no contexto educacional, se encontram em grande crescimento, como assinalam Josso (2010) e Nóvoa (2000). As histórias de vida permitem explicitar, em sua totalidade, a singularidade do ser e, com ela, perceber o universal que se encontra e constitui o homem, articulando espaços, tempos e diferentes dimensões da vida e de nós mesmos

Marie-Christine Josso (2004), em seu *livro experiências de vida em formação*, fala da abordagem história de vida e destaca os aspectos formativos que essa abordagem é capaz de oferecer e que resultará no autoconhecimento daquele que pesquisa e é pesquisador, através do caminhar para si. Para a autora, uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de "caminhar para si". Para a autora:

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p.59).

Ainda de acordo com Josso (2004), na abordagem das histórias de vida em formação, a reflexão sobre a vida é centrada em salientar as experiências que consideramos significativas para a compreensão do que nos tornamos, nesse dia, e de que formas chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, e do outro. Para ela:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p.7).

O que diferencia a abordagem da história de vida de Josso (2004) das outras formas de metodologia autobiográfica é o processo de formação do sujeito, ou seja, a formação enquanto teoria própria da ciência da educação, como bem afirma:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito

utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se. (JOSSO, 2010, p. 61).

Sobre o processo de formação do sujeito, que particularmente interessa a este trabalho, o uso da metodologia de investigação de natureza biográfica mostra que a construção da biografia narrativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada em sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão parcial, a meio caminho do percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. Cada etapa desse percurso se constitui tanto no fim de uma interrogação como no ponto de partida de outra. O trabalho com narrativas autobiográficas implica, então, na forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação.

Jornal de pesquisa

Escrever um diário é uma prática que vem de longa data; um costume que se conserva por muito tempo. Segundo (HESS; WEIGAND 2006, p. 90), “[...] a tradição do diário de pesquisa começou em 1808, com um livro de Marc-Antoine Jullien, numa época em que a escola não era acessível para todos e o diário aparecia como um tipo de formação total do ser”. Porém, no contexto da pesquisa contemporânea, há um grande número de estudos que utilizam técnicas que fazem uso do diário em trabalhos. A justificativa para isso é o fato de que “cada um de nós deixamos uma parte de nós mesmos no caminho [...]” (HESS; WEIGAND. 2006. p. 22). Por certo, seria uma falta de sorte para a ciência não transformar esses escritos em produção de conhecimento. Assim posto:

O diário é uma ferramenta eficaz para quem quer compreender sua prática, refletir, organizar, mudar e torna-la coerente com suas ideias. O objetivo do diário é guardar uma memória para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões (HESS; WEIGAND, 2006. p. 17).

Trata-se de um processo sistematizado de registro, por meio do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo, em um movimento permanente de “traição”, ampliando a formação do sujeito, permitindo-lhe perceber-se em um estado sucessivo de criação e de independência psíquica e intelectual.

Existem diversos espaços de se registrar e escrever o vivido: os diários íntimos, diários de bordo, diários de formação, diários de pesquisa, todos com um ou mais objetivos. Neles é

possível extravasar ideias, transcrevê-las e organiza-las. Para Barbosa (2000), a escrita é uma forma de ver-se e expressar-se socialmente e, para qualquer desses formatos de diário, é necessário um hábito ou ao menos um gosto pela escrita. De fato, muitos escrevem apenas por exigência, mas, com certeza, é um dos melhores caminhos para deixar registrado o que a memória é capaz de esquecer. Nesse sentido, “a escrita parece ser considerada uma atividade de análise que acontece depois da ação” (HESS; WEIGAND, 2006, p. 14), por isso merece análises distintas e singulares por parte de quem faz pesquisa.

Através dos dados registrados, é possível reviver momentos e ideias que já ocorreram. Assim, o JP aparece como estratégia, lugar e o momento em que é possível escrever, de uma forma livre ou implicada, as vivências e os processos. “A escrita implicada capta, no dia-a-dia, as percepções, as experiências vividas, os diálogos, mas também as sobras do concebido que emergem” (HESS; WEIGAND, 2006, p. 16). É, portanto, um recurso para trabalhar a congruência.

Deve-se deixar claro que a técnica de escrita reflexiva é sempre uma ferramenta de autoavaliação do pesquisador. No diário íntimo, por exemplo, a escrita é pessoal e, assim, o próprio sujeito é autor e leitor, o eu e outro. “A escrita do diário é entendida como parcial, cada dia o diário explora uma ou duas menções do que foi vivida” (HESS; WEIGAND, 2006, p. 19). Além do diário íntimo, há uma outra tipologia, o diário institucional, que:

[...] é uma tentativa pedagógica para conduzir as pessoas do nível da escrita íntima ao nível da escrita pública. [...] O objetivo deste trabalho é primeiramente - para aquele que o tem - clarear sua relação com o seu trabalho, sua relação com o estabelecimento ou instituição tomada como alvo da pesquisa. Quando este trabalho for difundido internamente no estabelecimento, o diário tornar-se-á ferramenta de intervenção, método de análise e, talvez, de mudança no lugar onde ele é também discutido, visto, contestado [...] consiste da descrição diária, como em um diário íntimo, dos fatos organizados em torno de uma vivência em uma instituição (seu trabalho. [...] sua relação com uma pesquisa, etc.). Trata-se, não de contar tudo o que nos acontece em um dia, mas a cada dia (ou ao menos 3 ou 4 vezes por semana) de anotar um fato marcante [...] tendo uma relação com o objetivo que se está dando para este diário. (HESS, 1988, p. 4)

Essa forma de diário é capaz de reunir as informações necessárias para que o autor ou seus parceiros possam explorar ou tratar em um momento posterior. Pode ajudar também como lugar para extravasar o que está sendo sentido durante este percurso. Desse modo:

Quando o jornal é descoberto ou lido, com o passar do tempo ele se torna um banco de dados interessante para o historiador. Deste ponto de vista, na medida em que ele é compreendido como um objeto vivido que não se passa em outras fontes escritas, elas próprias mais elaboradas ou mais mediatizadas, portanto mais construídas, o jornal é de grande interesse para a antropologia histórica (HESS, 1998, p 20).

Há ainda o diário de pesquisa, que, de acordo com Lourau (2004), é a narrativa do pesquisador em seu contexto histórico-social, um pesquisador que se encontra implicado com e na pesquisa e que reflete sobre e com sua atividade de diarista.

Próximo ao diário de pesquisa está aquele no qual centramos toda a discussão deste estudo. Ele se diferencia das outras formas de diário, porque se organiza em torno de uma investigação. Nele, o pesquisador pontua sua hipótese e seus achados, a propósito de um “objeto” que ele propôs previamente, sobre um campo específico, e a medida de sua “aparição” (HESS; WEIGAND, 2006, p. 23).

Em seu livro *O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo em 2010*, Barbosa (2010) mostra a importância da escrita como recurso que está ao alcance de todos os estudantes, principalmente quando o que se busca é a instituição de um sujeito capaz de atuar no árduo processo que é a elaboração de si. O autor apresenta o Jornal de Pesquisa (JP) como recurso processual capaz de auxiliar na autoformação daquele que escreve a partir da tríplice perspectiva de formação para a escrita, para si e para a pesquisa.

Para Barbosa (2010), a formação para a pesquisa não está relacionada à formação técnica - considerando o modelo acadêmico dito como científico -, mas às atitudes inerentes a todo pesquisador, como interrogar, questionar a si mesmo e o contexto social que o cerca, assim como propor novas questões que sejam significativas. Sendo assim, Borba e Barbosa (2010) utilizam o termo *Jornal de pesquisa*, ao invés de diário de pesquisa (DP), pois inclui além da dimensão escrita coloquial e diária, tendo, também, como finalidade o tornar-se público.

De acordo com os autores, o JP se diferencia do DP no momento em que as ideias passam de pessoais para públicas, e que as vivências, em qualquer momento, podem se tornar dados ou informações para uma pesquisa. Portanto, “o jornal de pesquisa tem por finalidade anotar diariamente tudo que se refere a uma pesquisa, observações, encontros, leituras, reflexões teóricas” (BARBOSA, 2010, p.80.)

Ainda segundo Barbosa (2010), os registros do pesquisador, na perspectiva de jornal, buscam entender o contexto social e psíquico da pesquisa. É uma estratégia teórica e prática da análise que permite ao pesquisador perceber a complexidade como parte integrante do seu ser existencial e profissional.

Nesse momento, considero importante relatar que eu mesma, no papel de pesquisadora em formação, utilizo o jornal de pesquisa desde o ano de 2014, quando participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID. Meu jornal também esteve sempre

comigo durante o processo de construção do meu TCC e agora na pós-graduação. Portanto, não seria um equívoco dizer que ele me ajudou a chegar até aqui, não só por estudá-lo e escrever sobre ele como um recurso na formação para a pesquisa, mas também por entender que me permite conhecer melhor a mim mesma.

Durante todo o meu percurso acadêmico tenho usado o JP. Vez ou outra me pego lendo e relendo o que escrevi e percebo a minha estrada e as mudanças até o dia de hoje, quando vivencio algo que parecia ser impossível.

Primeiro dia de aula, quem diria que eu faria mestrado. Parecia ser um sonho distante, mas que foi acontecendo aos poucos, e quando menos percebi, cá estou eu, pós-graduanda em Educação. Sempre ouvi da minha professora, orientadora e amiga Suênia que as coisas vão acontecendo aos poucos, e que nossas escolhas nos fazem chegar onde estamos, e é verdade, durante o curso, fui fazendo escolhas que me trouxeram até aqui, e o Jornal de pesquisa foi uma dessas escolhas (ANDRADE, 19/08/2016).

Para Barbosa (2010, p. 34) “o JP refere-se a uma escrita inicialmente pessoal e livre que sistematiza e se organiza no caminho”. Entre o momento da escrita e o momento da leitura ou releitura eu sou o outro “como quando olhamos uma foto nossa de infância, ao mesmo tempo em que reconhecemos, ao mesmo tempo analisamos o quanto mudamos” (HESS; WEIGAND, 2006. p. 19).

Ingressar no programa de pós-graduação em Educação da UERN- POSEDUC falando sobre a formação do pesquisador e do JP, bem como estar ao lado do autor que discute o JP no cenário nacional, no papel de sua orientanda é para mim uma grande honra, como, também, um enorme desafio. Falar e escrever sobre o olhar de Joaquim Gonçalves Barbosa não é a tarefa mais fácil que tenho a fazer. Por isso, relato em meu diário:

Me sinto orgulhosa de utilizar o JP em minha pesquisa e principalmente por ser orientanda do professor Joaquim Barbosa, vi as pessoas curiosas em saber sobre seu livro, e sua metodologia. Estar na presença inspiradora do professor Joaquim me anima como aprendiz de pesquisadora. Em sua fala filosófica percebo o incentivo ao voo, a me interrogar numa busca que tenho certeza que será além dos objetivos da pesquisa, uma busca pela autoria da minha vida (ANDRADE, 08/09/2016).

No meu percurso como pesquisadora, entendi que escolher um objeto de pesquisa, uma teoria que a explique, bem como interpretar os sentidos e refletir é complexidade pura. Existe um percurso, histórias, sentimentos, frustrações e sensações que permeiam a formação de um pesquisador. Ao tratar dessa questão, Barbosa (2010, p.35) mostra que há lugar para dar voz ao que há por trás de tudo isso. Para ele, “o JP é o lugar de demonstrar nossos cacos e amontoados, que fazem parte da nossa construção”. Por essa perspectiva, o JP é o registro dos

andaimos do nosso percurso, é uma possibilidade de implicação. No que se refere a essa implicação, Barbier (2003, p.32) a define como um “sistema de valores últimos manifestos em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação”.

Barbosa (1978, p. 9), por sua vez, afirma que “dizer-se implicado é descobrir-se, permitir-se entrar em contato com o processo de transferência e contratransferência que se estabelece como condição para que a própria relação educativa se instale”. Assim, implicar-se é voltar- se para dentro, onde o sujeito se faz e se autoriza.

Sem dúvida, o caminho da autorização é longo e inacabado, pois ninguém se faz da noite para o dia ou se torna autor da sua vida de um dia para o outro. Por isso, a ideia do JP não é esconder nossas implicações para nós mesmos, pelo contrário, se torna um lugar onde podemos ver nosso percurso, nossos erros e acertos e, conseqüentemente, nosso caminhar para um processo de autorização. Segundo Barbosa (2010), é a partir do jornal que podemos aprender este jogo de lidar com nossas implicações e com o impacto do que nos é externo, social, em relação ao que nos é interno, de dentro, a exteriorização da nossa subjetividade através do que produzimos e a subjetivação do que nos é externo.

Para o autor, é preciso avançar no procedimento de vermos a nós mesmos, enquanto olhamos nossos objetos de investigação. Sob essa ótica, o pesquisador tem uma oportunidade de existir além do texto científico, a partir da elaboração do que é vivido, para elaborar análises de si mesmo, as quais, conseqüentemente, ajudarão nas análises das pesquisas. É como autorizar-se a carimbar a própria assinatura, como aquele velho e sábio ditado popular “quando Pedro fala de Paulo, sei mais de Pedro do que de Paulo”. Isso significa que “as nossas interpretações, falam mais da pessoa que as enuncia que da pessoa a quem elas são dirigidas” (JOSSO, 2010, p.103).

Em suma, é isto que o JP faz: ressalta a postura interpretativa do pesquisador com todas as suas implicações. Assim, quando Barbosa (2010) se refere ao JP como uma outra perspectiva de entender e fazer ciência, de assumir uma postura em que rompe o parâmetro de entender e produzir conhecimento, ele quer dizer que é possível respeitar o rigor de estudar os fenômenos externos e também os internos.

No desejo de mostrar ao mundo o que somos, através de nossos escritos e implicações, o JP passa de uma perspectiva pessoal para pública. Com efeito, as histórias que lemos não nascem prontas, são frutos de muitas histórias, questionamentos, textos descartados, melhorados, reescritos, até chegarmos ao trabalho final. Nesse processo, o que o JP possibilita

é não tornar esse percurso descartável, a ponto de jogá-lo fora, como se não tivesse nada por trás da pesquisa final.

Por esses motivos, Barbosa (2010) destaca que o JP não pode se referir somente à pesquisa científica, como a academia aborda. Para o autor, trata-se, principalmente, de um recurso que permite desenvolver e aprimorar o olhar investigativo e interrogador do pesquisador sobre qualquer assunto que queira estudar. o JP possibilita ao pesquisador saber permear entre o íntimo e o público, o pessoal e o profissional, facilitando achar questões que merecem um olhar mais atento para ser investigado.

É preciso, então, enxergar outras possibilidades metodológicas para construir pesquisa, sem perder o rigor científico que a academia exige, mas, principalmente, sem perder o rigor intrínseco a nós mesmos, com nossa decência.

IV A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR MULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS ESTUDOS DAS PESQUISADAS

Chegou o momento de, na posição de pesquisadora, me dedicar à análise. Este é o momento do primeiro diálogo com os sujeitos de pesquisa, através da leitura de sua produção escrita. Chegar a este nível de amadurecimento intelectual e à construção de algo inédito me faz refletir como se dá a formação de um pesquisador multirreferencial em educação. Mais que isso, a ideia é ver a influência da multirreferencialidade e diário de pesquisa na minha formação e, ainda, como estão presentes na atuação dos pesquisadores nos dias atuais.

Com foco na densidade formativa de uma pós-graduação, seja ela em nível de mestrado ou doutorado, acredito que o processo de elaboração de um estudo inédito é difícil, intenso e altamente formativo. Dito isto, apresento a análise dos trabalhos das pesquisadoras colaboradoras desta investigação. Trata-se de uma breve tessitura que parte da leitura das dissertações ou teses por elas elaboradas, procurando ver como se deu sua relação com a abordagem multirreferencial e o Jornal de Pesquisa.

Devo ressaltar que houve o consentimento das pesquisadoras para a utilização dos seus verdadeiros nomes. A seguir, apresento cada uma delas e a análise de suas produções, bem como a visão que possuem sobre a influência do JP e da Multirreferencialidade na sua formação.

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (RIBEIRO)

A primeira investigada é a professora e pesquisadora em Educação Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, identificada em suas produções escritas científicas por (RIBEIRO). É graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1994), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2003), Doutora em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, e integrante do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (2015). Atualmente, é Professora Adjunto IV da UERN, com atuação/pesquisa/estudos voltados principalmente para os seguintes temas: práticas pedagógicas e formação docente no contexto da cibercultura.

Sua tese, intitulada *A Sala de Aula no Contexto da Cibercultura: Formação Docente e Discente em Atos de Currículo* (2015), foi orientada pela Professora Dr.^a Edméa Oliveira dos Santos (UERJ). Sua pesquisa-formação foi desenvolvida no Doutorado Interinstitucional

(DINTER) em Educação UERJ/UERN, um Programa de Pós-Graduação promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seu Programa de Pós-Graduação (PROPED) em nível de doutorado, com conceito 7, considerado o maior pela CAPES em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que não possui Doutorado em Educação, somente o Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), em nível de mestrado, com nota 3 pela CAPES. O DINTER tem o objetivo de qualificar o quadro docente da UERN contemplando 11 professores lotados em cinco diferentes Campi.

A pesquisa de Ribeiro foi desenvolvida no cenário formativo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, durante as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado I. Teve como objetivo construir atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet para ressignificar o aprender/ensinar situado nas vivências dos praticantes culturais dentro e fora da universidade.

Traçar esse objetivo e concluí-lo não é fácil como se parece. A obtenção de um título tão nobre como o de Doutor em Educação é resultado de um caminho longo e árduo de estudo e de vida. No caso de Ribeiro, o processo de entrada no doutorado aconteceu na interlocução entre as Universidades UERJ e UERN, através do DINTER, e isso certamente chama atenção. Esse diálogo entre instituições propiciou uma vivência diferente do que normalmente acontece em uma pós-graduação. Muitas vezes, a formação de um pesquisador acontece de forma aligeirada, o que a torna um tanto complexa.

Na opinião de Ribeiro, o doutorado é um projeto profissional que se constitui na continuidade do processo inacabado de produção do conhecimento, iniciado com maior rigor metodológico por ocasião do mestrado, mas que também parte de toda sua trajetória acadêmica. Para a autora “cursar o doutorado é projeto profissional, uma vez que se constitui na continuidade do processo inacabado de produção do conhecimento” (RIBEIRO, 2015, p. 21).

Com base nas palavras de Ribeiro, é possível admitir que o caminho que escolhemos e trilhamos nos torna o sujeito da trajetória. Nesse sentido, saber aonde se quer chegar, o objetivo a se alcançar, como seguir, precisa ser algo genuíno, mostrando tudo de mais fiel que existe em si mesmo. O que pesquisar em uma tese de doutorado precisa, pois, estar bem claro no momento inicial, mesmo sabendo que o desconhecido existe.

O tema do estudo da professora investigada se desenvolveu em um contexto da cultura digital. Sua tese gira em torno da intenção de construir, juntamente com os alunos, atos de currículo, utilizando as potencialidades dos ambientes virtuais, das redes sociais e da internet

para ressignificar o aprender ensinar em um novo espaço/tempo da sala de aula (RIBEIRO, 2015). A professora busca revelar como ela e seus alunos se sentem motivados a construir juntos uma nova educação.

Pela perspectiva da multirreferencialidade como uma epistemologia na prática pedagógica, o educador se desloca de uma posição que o caracteriza como “dono do saber” para uma simetria com o educando, ignorando o discurso hegemônico, epistemológico e político para construir com o aluno uma pedagogia da possibilidade (JARDIM, 2000). Portanto, o desejo é o que leva a pesquisadora a querer sempre ir em busca do ainda desconhecido.

Em sua tese, ao relatar o momento marcante que a fez perceber a cibercultura como um caminho possível a se aventurar em sua formação, explica:

Se deu por ocasião da participação, em 2011, no projeto ‘A Formação do Professor Universitário no Contexto das Novas Tecnologias’, financiado pela CAPES, que teve como objetivo capacitar os professores universitários para a utilização de recursos tecnológicos que ressignificassem as práticas pedagógicas em vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. (RIBEIRO, 2015, p. 23).

A pesquisadora acredita que é seguindo os atores e prestando atenção ao modo como respondem às questões que o caminho do conhecimento é construído. Para ela, a pesquisa que dá vez e voz às emoções, sensações e vivências pode ser julgada pelos que fazem ciência cartesiana uma ação equivocada. É um outro paradigma, um outro jeito de pesquisar, sem medo do desconhecido.

É possível perceber que a autora não demonstra esse medo e constrói sua pesquisa dentro de uma epistemologia e metodologia que não tem receio do julgamento. O rigor e ética com que faz seu estudo claramente o torna válido enquanto pesquisa. Sua tese foi tecida por um caminho metodológico que a permitiu romper com a visão cartesiana de que fazer ciência é separar o inseparável. A pesquisadora parte, então, do olhar da multirreferencialidade e da pesquisa formação se permitindo pensar a formação e a realidade de inúmeras formas e por vários ângulos.

Seu trabalho vai pelo caminho do rompimento com a linearidade de uma ciência que se pretende hegemônica. Tem a intenção de fazer pesquisa com “um rigor outro” (GALLEFI, 2009) e procura sair de uma pretensa monorreferência epistemológica ou pedagógica para a implicação com a *práxis*, o plural, o instituinte e as ações formativas multirreferenciais.

Ao ir em busca de um “um rigor outro”, justifica sua escolha pela pesquisa-formação. Com inspiração epistemológica e metodológica qualitativa esse tipo de pesquisa se coaduna

com os seus anseios pessoais e profissionais, uma vez que permite a transformação de quem pesquisa e de quem é pesquisado.

Com base na busca do conhecimento por meio de um pensar fenomenológico, Ribeiro mostra que “uma pesquisa faz sentido na medida em que alcança sentido como práxis qualificadora” (GALEFFI, 2009, p. 58). Assim, pois, se percebe o seu jeito multirreferencial de construir pesquisa.

Sua metodologia parte do pressuposto de que, na pesquisa, com os cotidianos e multirreferencialidade, pela implicação com as práticas, os dados são construídos mediante contato direto, implicado e interativo do pesquisador com a situação de estudo. “Assim, os dados da pesquisa vão sendo construídos nos diálogos dos saberes plurais produzidos nas relações vividas e sentidas pelos praticantes culturais em espaços multirreferenciais de aprendizagem”. (RIBEIRO, 2015, p.98).

A bricolagem, enquanto possibilidade metodológica de fazer pesquisa diferente da ciência cartesiana, possibilitou desenhar sua pesquisa de acordo com as necessidades e demandas impostas, partindo da seguinte pergunta: quem disse que pesquisa tem que ser feita assim? Seu caminho metodológico foi contra “receber passivamente metodologias ‘corretas’, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16), permitindo-se construir a pesquisa e as metodologias ao longo do caminho em um percurso não quantificável. Ela procurou:

[...] ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2001, p.17).

Ir além de escolher as ferramentas, mas chegar ao ponto de ser capaz de elaborar sua própria metodologia, a partir daquilo que se deseja, não é fácil. Nesse sentido, o *bricoleur* é um transgressor responsável, ele trai a ordem estabelecida e se mantém ético na sua intenção de ultrapassar os limites e as barreiras. “Despista as delimitações corriqueiras para pensar por um outro caminho, chegando em geral, a outros pontos, vistos, comumente, como não seguros, insignificantes, ameaçadores.” (MACEDO, 2012, p.50).

Um pesquisador em Educação que busque alçar voos por lugares diferentes não surge de um dia para o outro. A formação de um pesquisador é feita por um caminho longo e árduo, até a chegada a um programa de doutorado. Com a pesquisadora Ribeiro as vivências e os

sentidos atribuídos por ela foram importantes para chegar aonde chegou. Assim ela escreve sobre esse processo em sua pesquisa:

Ao ser aprovada no mestrado se viu o desejo de agarrar com todas as forças a oportunidade de cursar um doutorado no nível de qualidade apresentado por um programa de conceito sete, porém com o desejo veio outras sensações como o medo e o receio sensações que a levaram a refletir sobre quão desautorizante têm sido as práticas educativas nos diferentes níveis de ensino. (RIBEIRO, 2015, p.30).

O trecho acima permite as seguintes indagações: como ser autor depois de passar por uma formação desautorizante? Como ser um pesquisador transgressor depois de passar por um processo de formação para a pesquisa tradicional? Esses são alguns dos motivos de os pesquisadores adentrarem no universo complexo da multirreferencialidade, uma epistemologia de mundo que transcende o tradicional, as regras, o imposto, a complexidade e que dá a oportunidade de estudar as práticas e a educação por múltiplos olhares.

Infelizmente, não são todos os programas de mestrados e doutorados que permitem aos pesquisadores adentrarem nesse mundo onde pesquisar é muito mais do que seguir metodologias padronizadas e técnicas para se obter um resultado que não leva em conta a realidade onde os sujeitos vivem. Essa foi uma realidade enfrentada pela pesquisadora em análise, que teve seu trabalho contestado por fugir do modelo da pesquisa cartesiana.

Diante da sua proposta de pesquisa - situada e referendada em proposição de atos de currículo para/com o uso das tecnologias digitais -, surgiram muitas questões polêmicas, resistências, discordâncias e também acatamentos e elogios nas falas dos professores do Departamento de Educação da UERN, em Reunião da Plenária Departamental. Comentários retirados da tese mostram a discórdia dos professores quanto à proposta: “abre precedente, a partir de então outros professores poderão fazer o mesmo”; “o online é diferente do presencial na construção do conhecimento, inclusive a EAD não é consenso”; “a universidade tem que garantir a estrutura para todos os alunos, pois pode ser que nem todos tenham acesso”; “muito boa a ideia, trazer outras possibilidades metodológicas”; “estamos no tempo das tecnologias digitais, a experiência é inovadora, nunca houve antes no nosso curso”. A professora não demonstrou medo e com uma postura de pesquisadora multirreferencial assumiu para si a pesquisa, seguindo adiante.

O receio também surgiu por parte dos alunos que, em alguns momentos, segundo Ribeiro, revelaram a ausência de motivação para o debate na rede, pelo fato de “[...] muitas das postagens realizadas pela professora ou pelos alunos, apresentam curtidas e visualizações com poucos ou nenhum comentário” (RIBEIRO, 2015, p. 138).

Adentrar nesse universo multirreferencial interligado às redes e aos cotidianos carece de coragem, de uma postura que começa desde a escrita. Ao ler o texto, é possível perceber a postura singular da professora enquanto pesquisadora no que diz respeito à escrita. Como ela mesma diz, “é uma escrita questionadora”, que atribui sentido a uma formação plural, autoral, implicada, situada na experiência dos contextos formativos e que ousa e usa os neologismos com consciência dos sentidos, quando propõe “uma escrita com força política que intenciona superar as dicotomias e fragmentações da ciência moderna” (RIBEIRO, 2015, p. 191).

Entende-se, pois, que sua escrita é provisória, permeando entre aquilo que aprendeu e aquilo que aprende de novo; que vai mudando e se atualizando com o tempo e novas percepções de mundo. Essa é uma compreensão formativa que pode ser percebida em tantos outros pesquisadores em formação. É falar sobre o novo com palavras velhas que, muitas vezes, não cabem mais na nova compreensão epistemológica que se tem da vida. Aqueles que falam e escrevem sobre o olhar da multirreferencialidade precisam estar sempre atualizando o vocabulário, a partir das novas descobertas e de como as ressignificamos, mas sempre sem desconsiderar aquilo que já faz parte da formação.

No desdobramento do trabalho vemos que a tese de Ribeiro (2015) está organizada em cinco capítulos. No primeiro, é possível entender a itinerância formativa implicada aos sentidos que aproximam a pesquisadora em Educação da temática pesquisada, das perspectivas epistemológicas e da opção política de fazer ciência com um rigor outro, a partir da multirreferencialidade. Em certo ponto do texto ela mostra, “[...] na itinerância, algumas possíveis respostas” para o caminho que a levou a essa tessitura, a esse tema, a essa forma de fazer pesquisa.

A professora revela que, durante a escrita do seu trabalho, se viu imbricada com muitas outras redes de saberes e fazeres que não a instituíam no momento de elaboração do projeto de tese e que foram sendo ressignificados durante a pesquisa. Entrelaçar cibercultura e pesquisa-formação com inspiração epistemológica multirreferencial e com os cotidianos foi uma opção política de condução a processos formativos emancipatórios.

A pesquisadora apresenta os fazeres teórico-metodológicos com inspiração multirreferencial e com os cotidianos tecidos na itinerância com a pesquisa formação vivenciada. Para que se compreenda, “A multirreferencialidade dá amplo lugar a uma relatividade com referências as condições de apreensão e produção do objeto, bem como referência a diferentes perspectivas de leituras possíveis” (ARDOINO, 1998, p. 39). Para a pesquisadora “enquanto se realiza a atividade de pesquisa, a própria formação do pesquisador” é delineada (RIBEIRO, 2015, p.30).

Embora busque respostas para questionamentos, muitas vezes profundos, relacionados aos saberes universitários dos alunos e aos saberes tecidos na vida, a pesquisadora afirma que o seu trabalho nada tem a ver com psicologia ou psicanálise, mas ressalta que traz para seu estudo a perspectiva situada na noção de *autoria*, a partir dos estudos de Barbosa (1998; 2000). O sentido atribuído para *autoria* é aquele estabelecido por Ardoino (1998a, 1998b), isto é, a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a autor de si mesmo, aquele que é reconhecido como estando na origem dos seus atos e decisões.

Ao procurar pesquisar sob um “certo jeito de ver” diferente do enquadramento e das premissas do instituído, com o desejo de aprender a olhar para si mesma enquanto se olha para os objetos sujeitos da pesquisa, Ribeiro confirma a visão de Galeffi (2009), quando chama a atenção para a importância da pesquisa qualitativa na promoção do sujeito como aprendiz de si mesmo, na relação de pertença com o todo. Também se encaixa à postura da professora a compreensão de Barbier (2002), ao admitir que o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e comportamentos.

Mas, como é possível olhar para dentro de si, falar de si mesmo, das experiências vividas, dos percalços, alegrias? Aqui aparece o Jornal de pesquisa como um dispositivo de auxílio no processo de pesquisa e de autoconhecimento daquele que o utiliza, numa tentativa de construir um saber derivado do mergulho sobre si mesmo (ALVES, 2008),

A escrita do diário de pesquisa como perspectiva epistemológica de formação e autoconhecimento é discutida por Barbosa, Hess e Weigand (2006). O recurso foi utilizado como estratégia metodológico por Ribeiro durante a confecção de sua tese, entretanto ela o conheceu bem antes da entrada no doutorado, ainda durante a elaboração do seu projeto, a partir dos encontros com Joaquim Gonçalves Barbosa, um dos autores brasileiros que discute sobre o JP. Para a professora, através do JP ela pôde revisitar momentos, teorizar e pensar sua pesquisa-formação desde a sua participação no DINTER. Cada encontro foi registro no seu diário de pesquisa. Segue a descrição do primeiro encontro, realizado em outubro de 2012:

Com o intuito de contribuir com o nosso pensar e fazer o projeto de pesquisa para a seleção do DINTER UERN/UERJ, o Professor Joaquim Barbosa atendeu a nossa solicitação e iniciou usando de seu vasto conhecimento e experiência em pesquisa, uma sistemática de encontro com um grupo de professores que pleiteiam uma vaga na seleção. No 1º encontro, eram grandes as expectativas, mas não sabia como seria a condução coletiva e se teria um momento para discutir individualmente o meu projeto, em função das muitas incertezas. A sistemática foi surpreendente, o professor logo nos fez pensar sobre o sentido que atribuíamos ao doutorado e ao tema que pensávamos em estudar. Enquanto o ouvia, estabelecia relação com o meu

tema, o lócus da pesquisa; os conceitos centrais do meu estudo, tudo ainda em tom de “necessidade de responder”. (RIBEIRO, 2012).

A escrita do primeiro diário, por ocasião da elaboração do projeto de tese para a seleção do doutorado, foi significativamente formativa, fazendo a autora percebê-lo como um dispositivo para a autoria de si. O diário exigiu da pesquisadora o afastamento de um modelo de escrita que só se legitima se estiver distante do sujeito autor dessa escrita, ou seja, da escrita que apenas valida a ciência, e a fez pensar em outros prazeres formativos da pesquisa e da construção desse processo. Nesse sentido, o diário se constitui um espaço onde suas angústias e receios como pesquisadora ganharam lugar. Segundo Ribeiro (2015, p. 34):

O exercício do desvelamento, da explicitação das angústias, dos receios, dos não saberes, foi, e ainda é, na perspectiva da ciência moderna, sinal de fraqueza e até mesmo de incompetência. Processavam-se, então, na escrita de cada diário, as rupturas com ‘essas certezas’.

O diário de pesquisa esteve presente na pesquisa de Ribeiro de duas maneiras: primeiro enquanto registro da autora; depois enquanto dispositivo usado pelos sujeitos da pesquisa. Isso comprova que “o Jornal de Pesquisa é um recurso para a formação de pesquisadores no processo de elaboração de suas pesquisas; constitui estratégia formativa no meio acadêmico; serve para produzir dados de pesquisa”. (BARBOSA, 2006, p. 64).

Na tese da professora, obra final de seu doutoramento, o jornal foi usado como recurso metodológico e como objeto de pesquisa, mas não é possível saber o que está por trás do trabalho terminado. O jornal de Pesquisa mostra os “andaimes” do edifício, aquilo que depois da obra feita ninguém vê. Para Borba (2001), o Jornal de Pesquisa é a obra em processo, em movimento, como se uma câmera-radar estivesse filmando cada segundo do nosso lento avançar, através das dificuldades e das mil contradições que nos perpassam, e que nos impõe ou os impomos, que praticamos ou sofremos. Como se nos sentássemos para nos ver passar.

O Jornal de pesquisa assume a condição de “desfazer a ideia que o pesquisador-autor não pode extravasar seus problemas íntimos, porque a ele não lhe é permitido escrever tais coisas” (MEDEIROS, 2006, p.29). O pesquisador, aqui, na visão multirreferencial, não é apenas aquele que analisa de fora, sem implicação nenhuma com o que acontece, pelo contrário, é propriamente o pesquisador implicado, com a pesquisa e consigo mesmo, através da escrita de tudo o que lhe acha importante, suas vivências, seus pensamentos, atos, aprendizados, erros, exercitando, assim, sua autoria.

Com o intuito de potencializar o ensino presencial e *online*, Ribeiro e seus alunos criaram o diário de pesquisa virtual (BARBOSA, 2009; 2010). Em cada aula um discente

ficou responsável por elaborar e compartilhar as suas impressões, dúvidas, aprendizagens, relações, angústias e questionamentos. Os demais alunos deveriam interagir, acrescentando, questionando e ampliando os comentários, a partir das postagens dos diários virtuais dos colegas. Como sua pesquisa é voltada para as tecnologias virtuais e cibercultura, o diário de pesquisa aparece como diário de pesquisa virtual, procurando aproximar um olhar plural e multirreferencial.

À primeira vista, o jornal de pesquisa deve ser visto como um diário pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo. Por não estar comprometido de imediato com uma escrita a ser apreciada por outrem, nele o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto às regras e exigências ortográficas ou de outra ordem da expressão linguística. A principal preocupação é a escrita pura, simplesmente, do que lhe chama a atenção por se tratar de um sentimento, uma reflexão, uma conexão de ideias. Enfim, por trata-se de um material que retornará a ele. (BARBOSA, 2000, p. 20).

Em artigo escrito em parceria com outros autores Ribeiro relata sobre a importância do uso do diário como “dispositivo para a formação multirreferencial”. Para ela, a utilização do diário de pesquisa

[...] possibilita a ampliação dos espaços/tempos de escrita e o estabelecimento de uma relação plural e interativa com/no conhecimento da disciplina e, ainda, possibilita o rompimento com perspectivas que separam o “sujeito da vida” do “sujeito acadêmico”. Em cada aula, os diários iam sendo postados e comentados, em uma tentativa de, cada vez mais, instigar a autoria, o conhecimento de si na relação com os outros e com o mundo (RIBEIRO; BARBOSA; SANTOS, 2014, p.103).

O Jornal de pesquisa é, sem dúvida, um valioso recurso de formação do pesquisador-autor. Ele possibilita ao formando distanciar-se de seu objeto para reconhecer e refletir sobre o processo interno que ocorre com o pesquisador (BARBOSA, 2000).

Após a leitura da tese de Ribeiro foi possível perceber que toda a sua pesquisa, desde a aprovação do seu projeto, passando pelo processo de investigação, até chegar ao fim do doutorado, foi um instituinte em sua vida. Nesse percurso, pôde criar, recriar, descobrir-se e redescobrir-se enquanto sujeito em formação. Com a palavra a autora:

Nesse sentido, é que desvelo, por meio desta pesquisa-formação, a capacidade do humano de autoria, de criação de si mesmo, de recriação das formas de pensar-fazer, de tessitura de um trabalho de tese em uma dimensão do instituinte, ou seja, na construção de um novo sentir-fazer para a formação docente e discente, para a vida e para as ações cotidianas. Perspectiva que apenas a visão plural possibilita, uma vez que estamos diante de “lugares antagônicos” – instituído e instituinte, porém entrelaçados. Perceber um e outro é postura multirreferencial implicada com/nas

transformações que se dão sempre em um lugar, uma história, uma geografia, ou seja, situadas no cotidiano (RIBEIRO, 2015, p.192).

Como artesã de sua própria formação, a professora desafiou os cenários formativos que a afetava em favor da emergência de outros atores, de outras autorias. A metodologia adotada, bem como os conceitos e autores que embasaram sua discussão, fazem com seu trabalho esteja embrenhado na abordagem multirreferencial. E o que significa essa postura multirreferencial? De acordo com a própria pesquisadora é:

Beber de todas as fontes, sendo capaz de aguçar os sentidos para tocarmos e sermos tocados pelo diferente, pelo ainda não dito e ainda não sentido, virar de ponta-cabeça para termos a humildade de percebermos os tantos limites das teorias já dadas e também os nossos tantos limites de compreender a complexidade e a riqueza de cotidianos plurais heterogêneos e ricos (RIBEIRO, 2015, p.192).

Conforme suas palavras, entende-se, então, que ser um pesquisador multirreferencial é ser capaz de ir em busca do novo, sem medo de inovar, brincar, refletir, resignificar. É pesquisar sem medo de encontrar o novo e, principalmente, sem medo de encontrar a si mesmo.

Silvia Maria Costa Barbosa (BARBOSA, S.)

Agora o leitor poderá vislumbrar a análise da dissertação da professora Silvia Maria Costa Barbosa, identificada em suas produções escritas por (BARBOSA). Todavia, por se tratar de um homônimo, será identificada aqui por (BARBOSA, S.). A pesquisadora em destaque é graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (1982), mestre em Educação, pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (2006), e doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2011). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e membro do Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professor, autoconfrontação, mediação, atividade docente, subjetividade.

A professora, hoje em dia, atua e pesquisa outros ramos teóricos, especificamente o socio-histórico. Essa é a razão da escolha da sua fase de mestrado para este estudo, quando ela ainda trabalhava a partir da multirreferencialidade. Sua dissertação tem por título

Etnometodologia e multirreferencialidade: a formação ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental sob duas perspectivas de análise (2008). Traz a análise do curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO do Polo de Mossoró/RN à luz da etnometodologia e da abordagem multirreferencial, objetivando contribuir para a compreensão da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da leitura da realidade do professor e de sua formação. Sua intenção foi contribuir para que o Curso de Pedagogia – PROFORMAÇÃO seja mais adequado à realidade dos professores de Ensino Fundamental.

A professora Silvia tinha a inquietação em saber se o curso, ao ser pensado e vivido, levava em conta a vida dos professores, com seus valores, suas normas, seus conhecimentos e concepções de mundo. Essa preocupação começou bem antes do seu mestrado, em 1995, ao seu ingressar como professora da Faculdade de Educação da UERN. A construção do seu objeto de pesquisa, conforme suas palavras,

[...] nasceu, efetivamente, no ano de 1999, com a minha participação nas discussões para a elaboração do Programa Especial de Formação Profissional para Professores de Educação Básica- PROFORMAÇÃO, e, como professora, no seu primeiro curso ofertado: o de Pedagogia (BARBOSA, S., 2006, p. 5).

A experiência relatada pela professora permite perceber que ser um pesquisador multirreferencial é pesquisar o que nos inquieta, o que nos toca, o que faz parte do nosso íntimo, aquilo que, mesmo vivenciando, encontramos incógnitas, desvios, que não compreendemos. É ter a coragem de ir em busca do novo e em busca de si mesmo.

A leitura da dissertação da professora Silvia Barbosa, possibilita entender que ela quis pesquisar o que lhe era intrínseco, o que fazia parte da sua vida e do seu dia a dia, no caso a Educação. Para ela, o ato de pesquisar representou “[...] um entrar nas entranhas dos alunos-professores, mas também, e principalmente, nas minhas entranhas, para desvendar o que está por trás de todas estas inquietudes” (BARBOSA, S., 2006, p. 20). Ela relata em seu texto como o objeto de pesquisa foi se construindo ao longo dos anos, relacionado a sua história de vida:

A escolha, o interesse por essas questões, advém das minhas angústias como professora primária, quando me preocupava com o alto índice de repetência, evasão e com a dificuldade do professor em entender o jogo político de perpetuar a culpa ora nos alunos, ora nos professores que estão na labuta diária. E hoje, como professora formadora do referido curso, busco compreender as políticas de formação, as dificuldades advindas dos alunos-professores e trabalho vislumbrando a melhoria da ação pedagógica cotidiana. (BARBOSA, S., 2006, p. 20).

A professora Silvia, implicada com a realidade que vivia, transformou seu anseio em pesquisa. Assim como Barbier (1998), ela acredita que a mudança na educação só ocorre quando nos incluímos nesse processo enquanto sujeitos que somos, com todas as nossas implicações. Todo o processo da sua pesquisa desenvolveu-se no Curso de Pedagogia - Programa Especial de Formação Profissional para Professores de Educação Básica – PROFORMAÇÃO, no período de 2002 a 2006.

O estudo aconteceu em três momentos. No primeiro deles, a investigação, entrevistou e observou 35 alunos-professores do Curso de Pedagogia que faziam parte do PROFORMAÇÃO. O segundo momento aconteceu apenas com três alunas-professoras, através de observação participativa, de estudos quinzenais e estudos individuais, semanalmente. O terceiro momento aconteceu no ano de 2006, quando a professora revisitou as alunas-professoras.

Transformar em pesquisa acadêmica aquilo que antes eram apenas inquietações, sem se deixar levar apenas pelas subjetividades e emoções é complicado. Fazer pesquisa com qualidade e tornar concreto o que, de antemão, são apenas questionamentos, através de uma metodologia forte, que consiga responder o objeto de estudo, é a arte de desenhar os nossos objetivos e ir em busca de atingi-los.

Diante das incertezas que estão cada vez mais presentes no dia a dia, é preciso ter “olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, das grandes narrativas oficiais e do sujeito racional que, com seu olhar iluminista, pretende iluminar tudo” (PELLANDA, 1996, p. 13). É preciso romper com as teorias tradicionais que produzem “o conhecimento fragmentado e superficial; que alimentam a ilusão das certezas absolutas; que iluminam a falsa ideia de que o conhecimento é absolutamente verdadeiro” (BARBOSA, S., 2006, p. 31).

As posições teóricas assumidas pela professora trazem à tona as discussões que entrelaçam a etnometodologia adotada por Coulan (1995) e a multirreferencialidade de Ardoino (1998). Ela buscou, pois, “romper com as teorias tradicionais que produzem o conhecimento fragmentado e superficial, que alimentam a ilusão das certezas absolutas, que iluminam a falsa ideia de que o conhecimento é absolutamente verdadeiro” (BARBOSA, S., 2006, p. 31).

Já foi dito anteriormente, mas vale ressaltar que, para essas abordagens, já não é mais possível trabalhar com a hipótese e sim com a “interpretação/compreensão/explicação, rompendo com a expectativa construída ao longo da história das ciências macrossociais, da explicação assentada na análise lapidante”. (MACEDO, 2000, p. 58).

Ao fazer um elo entre a etnometodologia e a multirreferencialidade em sua pesquisa, a professora ampliou as possibilidades de construir seu trabalho. Na compreensão do objeto de estudo e das análises ela mesma admite:

[...] as discussões problematizadoras encetadas pelo o Prof. Joaquim, com base no referencial escolhido, fizeram com que eu percebesse mais além do que está exposto no papel, foi um verdadeiro exercício das minhas raízes profissionais que justificou meu interesse pela temática. (BARBOSA, p. 117, 2006).

Com efeito, ao buscar novos olhares para sua pesquisa a professora assumiu uma postura epistemológica multirreferencial, o que lhe permitiu a ampliação do olhar para a compreensão do objeto a ser estudado de maneira complexa. Para Ardoino (1998b), a complexidade não está no objeto, mas no olhar que o pesquisador utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos. Tal olhar vai depender de como o pesquisador se vê na sua profundidade, na sua compreensão a respeito do objeto de estudo.

Nesse sentido, o objeto pode ser lido sob diferentes óticas, concepções e teorias, o que vai depender da postura epistemológica adotada pelo pesquisador. Jacques Ardoino (1998b) diz, portanto, que não é a realidade que é complexa, mas sim o olhar do pesquisador que vê de modo complexo, articulando sujeito observador e coisa observada do seu entorno. Em complemento o autor afirma:

[...] tudo acontece um pouco como se os objetos de pesquisa, no campo das ciências do homem e da sociedade, devessem ser representados como mais ou menos mestiços. Uma tal complexidade, mais ou menos “holística”, global, isto é, fugindo definitivamente da intenção de decomposição (análise) e de redução em elementos cada vez mais simples. [...] um tipo de olhar que finalmente tenta mais entender do que explicar, que tem por objeto uma realidade suposta explicitamente heterogênea. (ARDOINO, 1998, p. 36).

Chegar a um olhar plural e, ao mesmo tempo, refinado é um caminho longo e intenso, que não acontece da noite para o dia, mas somente após muito estudo, leitura e escrita. Para todos aqueles que ousam fazer parte do universo multirreferencial há sempre um início, o primeiro encontro com a abordagem e com a professora Silvia não foi diferente. Seu jeito de caminhar, perceber e meditar a levou ao encontro com a abordagem multirreferencial, com a etnometodologia e a etnopesquisa. Sobre esse encontro assim ela se pronunciou:

Não posso dizer que conhecia essas abordagens teóricas anteriormente à pesquisa, mas, logo ao debruçar-me, senti um encanto sobre a discussão aqui exposta. Não foi um interesse caído de paraquedas, ou seja, de uma hora para outra, mas sim uma trajetória construída a partir do momento em que comecei a ensinar, no ano de 1980, no Centro Educacional “Jerônimo Rosado”, habilitação do Magistério, antiga Escola

Normal. Com o meu ingresso na UERN, no ano de 1995, como professora da Faculdade de Educação, pude discutir e estudar melhor as questões inerentes à formação de professores, com outra perspectiva, outro entendimento das coisas, reconhecendo a complexidade imbricada nesse processo. (BARBOSA, S., 2006, p. 52).

É importante lembrar que há também sempre um mestre que nos apresenta ao novo, a algo diferente de tudo que já vimos, a uma ou muitas formas de enxergar o mundo. No que se refere a mim, autora desta pesquisa, e às três professoras aqui analisadas esse mestre foi um mesmo sujeito, o professor Joaquim Gonçalves Barbosa. Em sua dissertação Silvia conta o momento de encontro com o professor Joaquim Gonçalves Barbosa.

Tomei conhecimento, no primeiro dia de aula do Prof. Dr. Joaquim G. Barbosa, na disciplina 'Multirreferencialidade: Bases Epistemológicas', de que ele seria meu orientador. Fiquei feliz porque, anteriormente, no ano de 2002, participei, como ouvinte, das discussões sobre multirreferencialidade: uma abordagem plural. Desde então, nasceu em mim um interesse de estudar para compreender tal abordagem, mas como estava realizando outros estudos sobre o enfoque Histórico-cultural de L. S. Vygotski e a Abordagem não Diretiva de C. Rogers, não pude deter-me a uma leitura mais refinada sobre a Abordagem Multirreferencial. Então, a partir das leituras realizadas durante o Mestrado, fui alterando minha posição em relação aos estudos anteriores que fundamentaram a pesquisa acima citada. Na realidade, houve uma ampliação de olhares que culminou com a leitura que concretizei nesse trabalho. (BARBOSA, S., 2006, p. 115).

Um brinde aos encontros da vida que nos fizeram cruzar os caminhos com um dos autores que difundem a abordagem multirreferencial e o jornal de pesquisa no Brasil. A partir de nossos encontros, carregados de trocas e aprendizados, nasceram novos pesquisadores multirreferenciais.

A multirreferencialidade vem ganhando destaque no campo da pesquisa educacional e interesse de educadores que buscam romper com o modelo alicerçado na “ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico e metodológico” (BURNHAM, 1994, p. 46). A consciência de que existe um mundo de possibilidades a serem escolhidas, refletidas permite aos pesquisadores abrirem as asas e alçarem voo na abordagem multirreferencial.

Decerto, existe um antes e depois de tudo e com aqueles que aderem à multirreferencialidade não poderia ser diferente. A professora Silvia, por exemplo, diz que já pesquisava antes, mas de maneira tradicional, mensurável sem levar em conta a complexidade presente na discussão sobre formação do professor. Depois assumiu a posição de pesquisadora etnometodológica/multirreferencial, utilizando estratégias metodológicas da etnopesquisa crítica e da pesquisa-ação. Hoje ela admite:

Procuro caminhar na pesquisa, com o desafio de ler nas entrelinhas, ouvir o que não foi dito com os lábios, escutar com paciência e respeito, numa perspectiva meditativa a respeito do entorno, do fazer cotidiano do aluno-professor e aluna-professora (BARBOSA, S., 2006, p. 53).

Essa é uma busca tortuosa, nem tão calma quanto se quer, nem violenta como se pensa ser. É algo próprio do que se pode chamar de pesquisador implicado, atento a tudo que acontece em sua volta, em sua pesquisa, a fim de que ela faça sentido para todos os que com ela estão envolvidos, mas principalmente para que faça valer a pena e sentido para si mesmo. Pesquisadores implicados, atentos e com o olhar qualificado são necessários no mundo científico, porém, mais necessários ainda são sujeitos implicados com a vida.

Se perceber nesse estágio de pesquisador multirreferencial é complicado, por isso, a professora Silvia admite que, ainda que tenha lido tudo que leu, refletido sobre tudo que ouviu acerca desse universo, se sente iniciante, aprendiz, inacabada. No final de sua dissertação ela revela seu sentimento de mudança durante o mestrado e escrita de uma pesquisa relacionada a sua vida:

Hoje percebo, como professora, educadora e pesquisadora, que todo o movimento desta pesquisa constitui-se na minha implicação com a realidade vivida e experienciada pelos alunos-professores e alunas-professoras, sujeitos do primeiro e segundo momentos da pesquisa, por se constituir também no movimento da minha história de vida, se não com todos os indícios, mas com alguns que marcaram a minha inclusão no cerne das discussões teóricas acerca da formação de professores; dificuldades para ensinar e aprender; e tantas outras questões que inquietam grande parte dos educadores envolvidos e preocupados em fazer o melhor. (BARBOSA, S., 2006, p. 117).

Com relação ao Jornal de pesquisa, diferentemente da Professora Mayra Rodrigues, que o utilizou como recurso metodológico crucial na construção de sua tese, Silvia Barbosa não usou o JP diretamente na realização da sua dissertação. Ela, entretanto, anotou todos os passos da sua pesquisa, inclusive os encontros com as colaboradoras e as visitas às escolas. Isso certamente a ajudou a gravar informações para a realização do seu estudo.

Além de registrar suas observações durante a investigação, a pesquisadora incentivou os sujeitos de sua pesquisa, três alunas-professoras, a produzirem um memorial dos encontros e as presenteou com um caderno, para que também anotassem suas dificuldades, avaliações e avanços com relação à pesquisa. Ressalta que apenas uma das alunas, a professora Amélia, atendeu a seu pedido. Esta, por sua vez, assim escreveu em seu diário:

Me sinto alegre por ver hoje o progresso dos meus alunos, isso só vem acontecendo porque eu venho progredindo também, estamos crescendo juntos e isso é muito bom. Estamos interagindo. Eu gosto de ler, escrever, e eu passo isso pra meu aluno. Todas

as crianças aqui gostam de escrever. (Excetos do Diário da Aluna/professora Amélia, UERN, Mossoró, 2006).

Januária, outra aluna participante da pesquisa da professora Silvia disse: “Eu não gosto mesmo nem de ler e muito menos de escrever, por isso não fiz.” (Tom forte). Realmente ter o hábito da leitura e escrita é difícil. Desde a infância, ao invés de serem instigadas a ler o que gostam, a maioria das crianças são obrigadas a ler aquilo que é necessário ao outro, à escola e às disciplinas e isso torna a leitura algo enfadonho. Com o intuito de mudar esse sistema, “o jornal de pesquisa apresenta-se como mediador entre o sujeito e a escrita. Sujeito que sofre porque tem medo de expor sua escrita ou sofre porque não tem o que expor em termos de escrita” (MEDEIROS. 2006, p 35). Esse recurso ajuda num exercício que, no começo, pode ser cansativo, mas que, com o tempo, pode virar hábito, necessidade de busca e de encontro consigo mesmo.

Para a professora Silvia, o período do mestrado certamente foi de grande aprendizado e formação, visto que, nas considerações finais da sua dissertação, ela assim revela: “hoje me percebo como professora, educadora e pesquisadora” (BARBOSA, S., 2006, p. 117). Tantas funções em uma só pessoa, isso é um privilégio para poucos, possível apenas para aqueles que ousam e se dispõem a andar por caminhos ainda não trilhados, às vezes obscuros, difíceis de compreender, mas que, no fim, podem ser reveladores e luminosos.

Bárbara Cristina Sicardi Nakayama (SICARDI, BCM)

A próxima pesquisadora a ser conhecida é a Professora Dr. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, indicada em suas publicações por (SICARDI, BCM). Trabalhou com a multirreferencialidade na elaboração da sua tese de doutorado. Em texto disponível no seu currículo Lattes, revela sua formação enquanto professora pesquisadora em Educação. É Pós-doutoranda (bolsista CNPq) em Educação, pela PUC-SP, Doutora em Educação (2008), pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Mestre em Educação (2000) e Graduada em Pedagogia (1997), pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Tem experiência na área de Educação, em cursos de graduação e especialização Lato-Sensu presenciais e EaD, com ênfase nas disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino e Educação Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: narrativas; formação de professores e trabalho docente; estágio e docência; pesquisa e ensino; e educação matemática. Atualmente é professora na UFSCAR - Campus Sorocaba. Ministra aulas nos cursos de Licenciatura e Mestrado Acadêmico em Educação. Atuou como Coordenadora Institucional do Programa de

Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE UFSCar e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID UFSCar. Lidera o *Núcleo de Estudos e Pesquisas Narrativas, Formação e Trabalho Docente*.

Sua tese, intitulada *Biografias educativas e o processo de constituição profissional*, defendida em 2008, foi orientada pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini e coorientada pelo Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. Trata-se de um estudo denso que teve como objetivo compreender como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face aos desafios da prática e do trabalho docente, sobretudo frente às políticas públicas e institucionais de mudança curricular do curso de licenciatura.

No início da pesquisa, Sicardi Nakayama informa que a maneira como o seu texto foi estruturado representa um processo de aprendizagem, de mudanças conceituais e, sobretudo, de mudanças pessoais decorrentes da progressiva proximidade com a área da Educação Matemática, motivada por vivências do cotidiano profissional no Ensino Superior. Revela que as leituras, pesquisas e reflexões realizadas na área, especialmente a busca de respostas às provocações teóricas e práticas, foram desencadeadas pelos professores Dario Fiorentini, seu orientador de doutorado, e Joaquim Gonçalves Barbosa, seu coorientador. Ambos foram interlocutores responsáveis pela busca de qualidade do seu estudo, que provocou mudanças no seu modo de conduzir as práticas educativas. Isso pode se evidenciar na maneira como tem respondido aos questionamentos dos alunos e na forma como sua pesquisa se configurou.

Sicardi Nakayama começa o trabalho assumindo a postura multirreferencial como uma epistemologia na prática pedagógica. Com essa ação, “o educador se desloca de uma posição que o caracteriza como dono do saber para uma simetria com o educando, ignorando o discurso hegemônico, epistemológico e político, para construir com o aluno uma pedagogia da possibilidade” (JARDIM, 2000, p. 36).

Na continuidade, a professora fala sobre a mudança do título da sua tese, que simboliza o movimento de aprendizagem. Antes falava de “Desenvolvimento Profissional”, porém acabou mudando seu campo de visão, passando a enxergar que a ideia de “Formador de Professores” contemplaria melhor aquilo que acredita. Essa atitude revela, portanto, um processo de maturação, que, no seu entendimento, se configura como mais amplo em relação à perspectiva técnica. Após essa mudança, conseguiu descobrir o potencial das narrativas educativas no processo de constituição profissional dos formadores. Buscou, assim, analisar as implicações das narrativas autobiográficas no processo de constituição profissional de dois formadores de professores de matemática, considerando a pertinência de se discutir aspectos

teóricos relacionados a esse processo, a partir das experiências narradas no itinerário escolar dos atores da pesquisa.

É importante ressaltar a forma criteriosa e cuidadosa como Sicardi Nakayama elaborou e executou sua metodologia. Como estratégia para captação e tratamento das informações de campo realizou entrevistas semiestruturadas com dois formadores em matemática dialogada, com a finalidade de encontrar sentidos a partir da espontaneidade das respostas. Os entrevistados sabiam, de antemão, que teriam acesso às gravações e que leriam, discutiriam e opinariam sobre a transcrição efetuada, a fim de garantir ao pesquisador a fidelidade à intenção e ao sentido de suas ideias. Após a realização das entrevistas, a pesquisadora trabalhou na construção de categorias e optou por expressar as histórias orais de formação profissional dos professores em forma de texto, não em fragmentos.

As narrativas (auto)biográficas que compõem seu trabalho foram constituídas num processo de movimento, a partir de tópicos pré-estabelecidos. A conversa inicial tomou como referência: a percepção sobre a própria prática educativa e seus saberes em ação; a concepção de trabalho docente; e o modo como cada um vem conduzindo o processo formativo.

Primeiramente foram realizadas as entrevistas, que foram devidamente gravadas. Em seguida, cada conversa foi transcrita na íntegra, incluindo as marcas de emoção e as ênfases dadas pelos entrevistados a determinadas passagens de suas vidas. Posteriormente, a pesquisadora propôs encontros para, na companhia dos sujeitos da pesquisa, fazer a leitura comentada do material resultante da entrevista. Esses encontros também foram gravados e a partir deles decorreram novas alterações no texto final. Após essa leitura, foi efetuada a redação prévia dos textos narrativos, a primeira tentativa de transformar em texto a história de cada um. Essas narrativas também foram entregues aos entrevistados para leitura e análise. Em encontros com cada participante, a autora prosseguiu com a discussão do texto e, aos poucos, foram ajustando o texto de tal maneira que ele ficasse a contento de ambos.

A cada encontro e reencontro, os grifos, riscos, frases, parágrafos e experiências foram dando forma ao texto final. Os encontros para as discussões entre entrevistadora e entrevistados aconteceram 7 vezes com um participante e 5 vezes com o outro, até a redação final de cada texto. Depois disso, os entrevistados realizaram a versão final de cada texto e autorizaram seu uso pela pesquisadora.

Com efeito, a produção das narrativas e seu entendimento como forma de leitura e produção de conhecimento da e sobre a prática docente tomou densidade e alterou o rumo do referido trabalho. Esse é, certamente, um bom exemplo de como a

Ética na pesquisa qualitativa é a garantia de que o trabalho científico fundamental não consiste na utilização de modelos eficientes já dados, mas no aprendizado intensivo do modo de ser aberto da ciência da consciência e da inconsciência (GALEFFI, 2009, p. 63).

Galeffi (2009, p.32) ainda ressalta que todo construto qualitativo deve primar por “uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado”. Isso foi o que Sicardi Nakayama fez em sua pesquisa, construiu e reconstruiu sua metodologia da melhor maneira possível para que o objetivo fosse atingido com maior veracidade e sentido.

A professora assume e reconhece que o conhecimento é tecido a partir da heterogeneidade e da pluralidade. Admite também que o pensamento multirreferencial como proposta de uma aproximação e de uma leitura plural dos objetos a serem estudados implica na utilização de linguagens apropriadas a essa leitura e aproximação. Essa linha de raciocínio e construção coaduna com o que já foi discutido durante todo este estudo, isto é, que a complexidade, a qualidade e o rigor de uma pesquisa não estão nas coisas, no objeto, mas no olhar que lançamos sobre ele, no olhar do pesquisador, na maneira como o pesquisador constrói seu percurso, na sua aproximação com a realidade estudada. “O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte.” (GALEFFI, 2009, p. 44).

O conhecimento produzido por pesquisadores que assumem a postura multirreferencial é, portanto, um conhecimento bricolado. Nesse sentido, Ardoino (1998, p. 7-8) assinala que a compreensão da realidade se efetiva apelando “a sistemas de referências, a grades de leituras diferentes (psicológicas, psicossociais, sociológicas). O trabalho de análise consiste em menos tentar homogeneizá-las, ao preço de uma redução inevitável, que em procurar articulá-las, se não as conjugar”.

Fazer pesquisa dessa forma foi, para Sicardi Nakayama, assumir um olhar que significou superar o desejo de pré-definir categorias e eixos de análise como também a objetividade positivista de que os sujeitos sejam vistos como meros portadores de histórias e de informações descontextualizadas. Ao adentrar no processo de constituição profissional do formador de professores de matemática, objeto de estudo da sua pesquisa, a professora acreditou nele e o reconheceu como um fenômeno complexo, justificando a opção pela abordagem multirreferencial e pelo método (auto)biográfico como estratégia de produção de conhecimento. Ela acreditou que tal postura epistemológica pode ser definida como uma forma de trabalho que considera mais relevante o processo estudado do que o produto que poderia ser gerado a partir dessas circunstâncias.

Implicada com sua pesquisa, Sicardi BCM. fez do seu estudo um elemento de sua formação enquanto pesquisadora, indo além do que previa antes do início da pesquisa. Certamente a multirreferencialidade possibilitou isso, pois esse tipo de abordagem no processo de construção de conhecimento se subsidia das relações intersubjetivas que se estabelecem entre sujeito e objeto no campo de pesquisa – é um conhecimento implicado. Para Barbier (1985, p. 120), implicação deve ser entendida como o

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

Assim como as outras professoras já mencionadas, Sicardi Nakayam revela um encantamento com a multirreferencialidade. Ela a enxerga como uma epistemologia que quebra barreiras na maneira de se fazer ciência. No capítulo dois de sua tese, intitulado *marcos referenciais da pesquisa*, no tópico 2.3 - *Da metodologia à epistemologia: a abordagem multirreferencial como eixo central da produção de conhecimento*, revela que o que fascina nesse processo sob o qual paira a implicação é a relação entre o sujeito e o objeto, que conduz não somente ao desvelamento do objeto, mas, também, ao desvelamento do sujeito.

A implicação configura-se através da empatia, da escuta sensível, da confiança, da reciprocidade e do envolvimento ético-profissional como projeto formativo no espaço da universidade. Isso significa que o pesquisador deve estar convenientemente deslocado na relação e assumir uma postura de implicação, ao mesmo tempo em que estabelece um distanciamento fundamental na análise dos dados, mantendo íntegras as especificidades das partes envolvidas na pesquisa.

No trabalho desenvolvido por Sicardi Nakayam, o caminho para a escuta dos sujeitos, de uma maneira implicada, foi possível através das narrativas (auto)biográficas, tidas como fonte de informação das construções afetivas e intelectuais desses sujeitos. Esse tipo de narrativa pertence a um processo de transformação que o indivíduo exerce, pela linguagem, sobre seu vivido e pela qual ele tende a constituir sua identidade e sua relação com o mundo. Larrosa (1994) reforça essa ideia quando afirma que o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos, em particular, e das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

Em suas conclusões finais, Sicardi Nakayama remete à problemática de sua pesquisa, qual seja:

remete à problemática de sua pesquisa, qual seja: no contexto da educação brasileira, como pensar a identidade do profissional que atua no curso de licenciatura em matemática? Em desdobramento, apresenta outros questionamentos secundários: deverá ser sempre o eterno confronto entre uma área e outra, como, no caso, a educação e a matemática? Deverá ficar a cargo das histórias vividas por cada um dos que trilham por esses caminhos entrecruzados de duas áreas? Ou há a possibilidade de se pensar a partir de um paradigma não cartesiano que dê conta do hibridismo e da complexidade que se instala no momento que lidamos com campos “impuros”? (2008, p. 144)

A autora conclui e reforça que o caminho teórico epistemológico que ela percorreu em sua tese, com a abordagem multirreferencial se apresentou como uma perspectiva capaz de tratar com certo rigor as suas análises, não para a busca da pureza, mas que incorporem o heterogêneo, com todas suas implicações no ato de fazer pesquisa e ser pesquisado.

A análise dos estudos desenvolvidos pelas professoras pesquisadoras em Educação, Mayra Rodrigues (RIBEIRO), Silvia Maria Barbosa (BARBOSA, S.) e Barbara Sicardi Nakayama (SICARDI, BCM), revela uma parte muito significativa das suas formações e permite compreender como nasce e se forma uma pesquisadora multirreferencial em Educação. Mas, será que essa compreensão ocorre apenas porque as pesquisadoras utilizaram a abordagem multirreferencial como pano de fundo de sua pesquisa, o que as permitiram tecer seu caminho metodológico e análises?

Após a leitura dos seus trabalhos, é possível afirmar que, além de terem utilizado a multirreferencialidade e o JP como base teórica e epistemológica para a compreensão de seus objetos, as pesquisadoras se apropriaram, de forma genuína, dos seus pressupostos para a constituição e compreensão de si mesmas.

Cada uma com sua história, vivências e maneiras de pesquisar, todas conseguiram unir a multirreferencialidade a outras formas de pesquisa, com a etnometodologia das narrativas (auto)biográficas. De fato, esse é um novo jeito de fazer pesquisa, a partir de um rigor outro, de uma nova forma de ver a realidade e as práticas. As professoras pesquisadoras se apropriaram da abordagem referencial de tal forma que seus estudos tomaram forma e fôlego com uma análise forte. E, mais que isso, as pesquisadoras se implicaram e se permitiram alterar durante o processo de pesquisa, afinal pesquisar é, antes de tudo, alteração.

Os trabalhos das três professoras pesquisadoras em educação despertaram novas indagações relacionadas ao objetivo desta pesquisa, quais sejam: como a multirreferencialidade contribuiu na sua postura enquanto professora pesquisadora hoje em dia? Qual o papel do JP em sua formação como professora pesquisadora em Educação? Essas

indagações somente as professoras podem responder, por isso, a partir de agora, será elucidada a conversa com elas estabelecida par tentar refletir sobre como a multirreferencialidade e o JP contribuíram ou contribuem para a formação do pesquisador multirreferencial em Educação.

V ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL E JORNAL DE PESQUISA: UMA CONVERSA ATUAL COM AS PESQUISADORAS

Nesta etapa da pesquisa a fala das pesquisadoras em Educação é trazida à cena. Seus depoimentos foram colhidos com o auxílio de uma entrevista, elaborada a partir da leitura de seus trabalhos, com vistas ao aprofundamento de questões ainda carentes de compreensão. A intenção foi de que esse momento não se tornasse uma experiência formal, mas que fluíssem como uma conversa, de modo que os relatos fossem emergindo naturalmente. Como entrevistadora, procurei assumir a posição de alguém que se apresentava para uma conversa sobre as experiências das professoras pesquisadoras em Educação e não a posição de uma pesquisadora inquiridora, que buscava respostas a perguntas previamente formuladas.

Havia um roteiro para garantir a abordagem de temas, mas não necessariamente para ser seguido. O objetivo era que os temas a serem abordados pudessem emergir, independentemente do modo previsto. De fato, assim aconteceu. As conversas se potencializaram conforme as entrevistadas se apresentaram.

Com o consentimento das professoras investigadas, seus verdadeiros nomes serão utilizados, como também seus nomes de pesquisadoras, como foi feito no capítulo anterior, onde foram apresentados trechos de suas pesquisas. Alguns questionamentos foram iguais para as três professoras e outros diferentes, de acordo com a perspectiva de seus trabalhos. Na composição do capítulo as falas das entrevistadas aparecem intercaladas, bem como as reflexões tecidas a seu respeito.

A primeira entrevistada foi a professora Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, realizada no dia 05 de maio de 2018, nas dependências do POSEDUC-UERN. Tivemos um diálogo leve, por meio do qual pude ver o amor que a professora sente pela docência e pela abordagem multirreferencial.

Na sequência, entrevistei a professora Silvia Maria Costa Barbosa. Nosso diálogo aconteceu no dia 28 de maio de 2018, também nas dependências do POSEDUC-UERN. Muito solícita, ela se dispôs a conversar e a contribuir com a pesquisa a qualquer momento que precisasse. Ao final da conversa me presenteou com um livro.

Por último, entrevistei a professora Bárbara Sicardi Nakayama, no dia 13 de junho de 2018, quando veio participar do I COLÓQUIO NACIONAL EM ÊXITO ESCOLAR, EMPODERAMENTO E ASCENSÃO SOCIAL, evento que aconteceu na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande

do Norte - IFRN. No evento, pude conhecê-la como pesquisadora em Educação e para além disso.

De início, busquei saber como se deu o conhecimento e encantamento das professoras com a multirreferencialidade, a ponto de fazerem uso dessa abordagem na elaboração dos seus estudos. Cada uma em um momento, de uma maneira única, tinha uma história para contar. Começo pela história de Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (RIBEIRO), que narrou um pouco mais sobre o seu encontro com a multirreferencialidade, antes mesmo do seu ingresso no doutorado, ainda na elaboração do seu projeto de tese para concorrer à seleção no DINTER - Doutorado interinstitucional entre UERJ e UERN. Esse encontro ocorreu em função de leituras para a elaboração do projeto, indicadas por sua possível orientadora no grupo de pesquisa que dialogava com a multirreferencialidade.

Interessante que ela foi muito além. Mais que um diálogo com essas leituras, o seu encontro com a multirreferencialidade lhe possibilitou observar o seu processo formativo. Desse modo, foi capaz de preencher uma lacuna, um buraco que a habitava. Durante nossa conversa, assim ela afirmou: “o meu encontro com a multirreferencialidade parece que foi aquele encontro que você almeja, você busca, você intenciona. Foi muito prazeroso, como se eu dissesse que estava faltando isso no meu processo formativo” (RIBEIRO).

Jardim (2000) fala sobre esse poder que a abordagem multirreferencial tem de provocar uma ruptura com a ordem epistemológica. Segundo o autor, a abordagem multirreferencial “transgride completamente o instituído e o instituinte de forma radical e reveladora” (JARDIM, 2000, p. 35).

Com base nessa argumentação, volto, então, a uma questão que trouxe anteriormente: como querer ser um pesquisador transgressor depois de passar por um processo de formação tradicional? Ribeiro acredita que ela já tinha dentro de si um pouco da multirreferencialidade, por isso afirmou: “então talvez como postura eu já tivesse muito esse olhar plural, desse desejo de conhecer, de diferenciar desse outro, foi um encantamento eu diria”. É esse encantamento que faz com que as pessoas se aproximem e se apaixonem pela abordagem. A multirreferencialidade é uma epistemologia e forma de olhar o mundo que transcende o tradicional, o imposto por uma vida cheia de regras, que nos engessa, nos amedronta, a ponto de nos impedir de sermos nós mesmos, na nossa mais pura essência, numa aventura a caminho do autoconhecimento.

Este medo à vida, este medo à luta e à experiência nova, mata em nós o espírito de aventura; por causa de nossa criação e educação, temos medo de ser diferen-tes do

nosso próximo, tememos pensar em desacor-do com o padrão social vigente, num falso respeito à autoridade e à tradição (KRISHNAMURTI, 1976, p. 8).

Nessa busca por uma formação implicada, Ribeiro revela que o encontro com a multirreferencialidade se deu em um momento muito importante de sua formação, o doutorado, fato que a permitiu dar um novo sentido à noção de docência e de formação na vida. De acordo com Borba (2001), o objetivo de toda educação que não seja alienante é que o indivíduo, ao final da sua formação, seja capaz de ser mais que um ator que apenas executa uma ação, mas sim um autor, alguém capaz de autorizar-se. A fala do autor desperta para o fato de que precisamos ser capazes de pensar e viver por nós mesmos para que possamos conseguir caminhar para si nesse processo de autorização.

Como uma *bricoleur* e artesã de qualidade, nessa busca por compreender melhor a si mesma e na tentativa de fazer também que os outros possam se perceber, Ribeiro utilizou na metodologia do seu estudo alguns dispositivos, com destaque para o JP, as plataformas digitais (*facebook*, *wiki*, *blog*), aulas presenciais e online. Essa escolha lhe custou um pouco caro. Diante da sua proposta de pesquisa, referendada em proposição de atos de currículo para/com o uso das tecnologias digitais, surgiram muitas questões polêmicas, resistências, discordâncias e acatamentos e elogios nas falas dos professores do Departamento de Educação da UERN, por ocasião de Reunião da Plenária Departamental. Na sua busca por um rigor outro, teve a validade e qualidade de sua pesquisa contestada.

Para Galeffi (2009, p. 54), “cada área de conhecimento tem seu universo próprio, sua linguagem apropriada, suas artimanhas de certificação e de controle de qualidade”. Sobre esse aspecto, a indaguei: como você lidou com essas discordâncias? Ela, então, me contou que esperava do departamento uma outra posição, uma aceitação muito melhor, sem precisar de tanto embate e debate, sem precisar de tanto convencimento. Em seguida, admitiu: “mas, hoje vejo que foi um momento formativo para mim, para perceber esses olhares plurais, porque quando você está inserido numa pesquisa, você vai com muita vontade que todo mundo acate, que eu vejo que foi extremamente formativo e significativo” (RIBEIRO).

Ribeiro traz em sua fala a noção de negatividade sobre como reagiu perante essas discordâncias do outro em sua metodologia, assumindo o termo como “a capacidade incrível de desjogar, de responder de uma forma totalmente e imprevisivelmente diferente dos objetivos traçados na nossa ação formadora” (BORBA, 1998, P. 15). Ela ainda completou dizendo:

[...] hoje, por exemplo, a faculdade de educação está querendo propor um curso de educação a distância em educação, que está para passar pela plenária do curso. Então, você veja que antecipei, mas não foi fácil lidar com esse outro, com esse

processo de aceitação, com essa negatividade. É sempre um processo formativo que necessita de alteração, mas foi válido, tudo faz parte de um processo de aprendizagem, e a gente conseguiu vencer essa etapa, convencendo os outros da importância da nossa pesquisa (RIBEIRO).

Segundo Borba (1998), os pesquisadores sabem que a metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer ciência, definida enquanto fazer ciência somente a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo. Isso implica dizer que não é preciso nos conformarmos com a ideia do outro, afinal, como diz Ardoino (1998, p. 9) “é muito fácil dormir com a ideia do outro, ela não ronca”. Desse modo, se erramos fica parecendo que a culpa não é nossa. Difícil é viver por nós mesmos, sermos responsáveis por nossas escolhas e por nossos erros, que poderão ser até mais frequentes, mas que continuarão a ser nossos.

Para Borba (1998), podemos e devemos ser sujeitos transgressores, em busca de sermos autores de nossas pesquisas, metodologias e de nossa própria vida, afinal a “transgressão é a nossa capacidade de autorizar-se de forma criativa” (BORBA, 1998, p. 15). Hoje, a professora Ribeiro consegue ressignificar seu momento de transgressora e acredita que foi muito importante para a consolidação da sua pesquisa e crescimento na sua formação. Seu entendimento está de acordo com o pensamento de Jardim (2000, p.28):

Vislumbramos a condição de possibilidade da transgressão do instituído, recuperando forças do desejo e as capacidades criativas do homem, tornando-o, desta maneira, verdadeiros sujeito aquele que, de uma forma ou de outra, confronta-se o desejo enquanto inconsciente maquínico, ou seja, de pura inspiração criativa, com a ordem vigente e seus dispositivos de dominação e sujeição.

Em busca da autoria de sua própria pesquisa e em um momento de projeção do futuro, foi assim que se deu o encontro de Bárbara Sicardi Nakayama (SICARDI, BCM) com a multirreferencialidade. Durante nossa conversa ela contou detalhadamente como esse encontro aconteceu:

O meu encontro com a multirreferencialidade não foi no doutorado, mas no final do mestrado. Eu estava concluindo o mestrado, praticamente para defender. Só que já estava me projetando para o doutorado. E minha orientadora, não sei se ela foi orientada pelo professor Joaquim, mas ela tinha muita leitura sobre a abordagem multirreferencial, muito diálogo com a abordagem. E aí ela me sugeriu fazer uma disciplina com o professor Joaquim, porque eu já tinha feito todas as disciplinas da linha de Formação de Professores e ela era da linha de Fundamentos da Educação. Então me orientou a fazer, para conhecer outra possibilidade conceitual, enfim [...]. Encontrei com ele [professor Joaquim] no campus e perguntei da possibilidade de oferecer uma disciplina. Ele me perguntou o que eu fazia na terça à tarde e eu disse que estava livre. E ele disse que eu fosse para a disciplina. Assim fiz uma disciplina que ele conduziu (SICARDI, BCM).

A pesquisadora não fez seu doutorado na UFSCAR, pois já tinha feito graduação e mestrado nessa instituição e queria experimentar outros espaços formativos. Assim, acabou assim indo pra UNICAMP. Ela afirma: “fui pra UNICAMP, movida pelas condições do seu trabalho, formadora de professores, que ensinam matemática como objeto de investigação.” (SICARDI, BCM).

Ao ingressar no doutorado, encontrou algumas dificuldades, uma delas foi com seu orientador, que, por não trabalhar com pedagogia e com anos iniciais, fez com que ela terminasse pesquisando sobre a formação de formadores. Diante dessa dificuldade foi preciso encontrar um estímulo e um ponto em comum entre ela e o orientador.

Barbosa (1998, p. 80-81) alerta para essa pressão que conduz o conhecimento a um sofrimento, “um terror de que a espada da ira do professor cai sobre a cabeça do aluno caso não consiga reproduzir o que o mesmo lhe ensinara”. Mais adiante, a entrevistada revelou um pouco mais sobre como conseguiu superar esse problema:

Então foi a abordagem multirreferencial, aquelas leituras que eu tinha iniciais, que me impulsionaram a estudar as narrativas, a me aproximar dessa discussão do movimento autobiográfico, que tem como embasamento a multirreferencialidade. (SICARDI, BCM).

Foi a abordagem multirreferencial, portanto, que possibilitou o diálogo entre o que a professora queria e o que a universidade esperava dela enquanto pesquisadora. Existe uma linha tênue entre fazer uma pesquisa nos moldes da universidade, um produto fechado, dentro da perspectiva linear e racional e, ao mesmo tempo, se reconhecer além de pesquisador, isto é, como autor do seu próprio texto e pesquisa. Sicardi Nakayama revela um pouco mais sobre a pressão que sofreu durante o seu doutorado:

Eu vivia esse paradoxo entre apresentar um produto linear que a academia aceite como legítima, ou investigar numa perspectiva que a questão da autoria, da subjetividade, da existencialidade, alteridade sejam pautados no processo de pesquisa, de investigação. (SICARDI, BCM).

Esse paradoxo é o que Galeffi (2009, p. 20) chama de “o impasse da luta titânica, entre uma dita ciência dura e uma chamada ciência mole, valendo o ‘duro’ como consistente e objetivo, e o ‘mole’ como inconsistente e errático ou subjetivo”. Na busca por uma pesquisa ideal que agrade apenas à academia, o pesquisador acaba impedindo o florescer de seu espírito criativo e autoral, foi o que aconteceu com Sicardi Nakayama. Ela revelou que não conseguia escrever um bom texto que agradasse a seu orientador e a si mesma e, assim, sua

tese não avançava. Seu trabalho apenas tomou forma quando reencontrou o professor Joaquim Gonçalves Barbosa e a multirreferencialidade. E completa:

Então não conseguia produzir um texto, minha tese não avançava, só avançou quando tomei o contato com Joaquim e ele entrou no processo de doutoramento como meu coorientador. Aí a gente conseguiu, por meio das narrativas, fazer esse diálogo entre minha proposta de investigação e o que a academia esperava, contemplando, assim, um aspecto que a academia pouco considera quando a gente está fazendo tese, que é conseguirmos nos enxergar enquanto pesquisadores (SICARDI, BCM).

Gallefi (2009) alerta sobre essa necessidade de ponderação entre o rigor e flexibilidade e afirma que devem andar juntos na pesquisa qualitativa. Para ele o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo. Nesse equilíbrio, é possível ir além de alguém que estuda um objeto e apresenta um resultado, assumindo a postura de alguém que se vê na pesquisa como autor nela implicado.

Ainda na conversa com Sicardi Nakayama, lhe perguntei como foi trabalhar a abordagem multirreferencial como possibilidade epistemológica na elaboração da sua tese. Para ela, a abordagem multirreferencial a ajudou a se enxergar como doutora da tese, a se empoderar enquanto autora, “porque até então quando não conseguia conciliar essas coisas, tentava escrever talvez como um ventrículo para tentar corresponder a expectativa, a suposta expectativa do orientador” (SICARDI, BCM).

Como se pode ver, a abordagem multirreferencial a fez se implicar e legitimar essa implicação. Um fato curioso que ela conta é que, quando conseguiu fazer esse paralelo da sua pesquisa com as narrativas e se autorizar enquanto pesquisadora de sua tese, o seu orientador percebeu esse momento de empoderamento. A respeito desse momento ela afirma: “[...] para minha surpresa meu orientador diz: agora sim você tem uma pesquisa boa, porque até então tudo o que eu escrevia, ele dizia: tá ruim, tá ruim [...], a pesquisa não alavancava, e quando me autorizei a pesquisa foi” (SICARDI, BCM).

Ao abordar a multirreferencialidade das situações educativas e formativas, Ardoino (1998b) alerta sobre a importância de reconhecermos que, na nossa vida, podemos assumir a condição de ator e autor da nossa história. Para ele, o ator é aquele que executa e interpreta um texto, aquele que assume um papel, mais ou menos explícito, mas, às vezes, não se reconhece nesse papel e, por isso, torna-se objeto, ou até mesmo massacra outras pessoas, voluntaria ou intencionalmente, sem se dar conta disso. Quanto ao autor, ele acredita que é o fundador, o criador, o genitor. É aquele que reconhece a existência dos determinismos

históricos, psíquicos, sociais que interferem na realidade na qual está inserido, mas que, mesmo assim, toma as decisões pertinentes para engendrar transformações, assumindo suas consequências (ARDOINO, 1998).

Se encaixa nesse perfil a Professora Silvia Maria Costa Barbosa (BARBOSA, S.), cujo encontro com a multirreferencialidade foi cheio de encontros e desencontros, mas que a ajudaram a ser a pesquisadora em Educação que é hoje. Sobre esse processo de encontro com a abordagem multirreferencial ela disse:

Eu conheci, acho que foi em 2004, 2005, quando Joaquim esteve aqui em Mossoró. Na época, eu fazia um doutorado dentro da concepção que estudo, na época era histórico cultural. Ele me falou sobre o que discutia, a multirreferencialidade, e eu achei interessante como ele me apresentou, só que era uma coisa, assim, muito distante, porque, quando a gente não lê, parece ser algo distante. E quando foi em 2005 fui fazer algumas seleções em São Paulo, para mestrado, porque o doutorado não estava dando certo, fui e fiz na Universidade Metodista e fiquei como orientanda de Joaquim. Foi quando tive a oportunidade de estudar a multirreferencialidade, de me aprofundar um pouco mais, conhecer mais e fazer mais leituras sobre a multirreferencialidade. E me encantava mais e mais. (BARBOSA, S.).

No que se refere ao trabalho com a abordagem multirreferencial como possibilidade epistemológica na elaboração da sua dissertação, mais uma vez a questão da autoria e implicação vem à tona. O desejo da professora Barbosa era ir além de fazer um estudo, estando nele imbricado como pesquisadora ativa. Ela revela que a multirreferencialidade e a etnometodologia que também utiliza na metodologia da sua dissertação a fizeram construir essa relação entre pesquisar para o outro e com o outro. E complementa:

A multirreferencialidade e a etnometodologia me fizeram, então, ser sujeito ativo da minha pesquisa. Eu não era um sujeito que escutava as vozes das professoras, mas também me sentia sujeito da pesquisa, porque as dificuldades delas, o que elas viveram também faziam parte da minha história. (BARBOSA, S.).

Nesse momento, ela fez uma comparação entre a abordagem multirreferencial e outras perspectivas de pesquisa, inclusive com a que trabalha atualmente, a socio-histórica, afirmando que não são todos os referenciais que possibilitam isso. Nesse quesito a multirreferencialidade se destaca, por permitir fazer pesquisa implicado nela. Em continuidade ao seu relato, a professora afirmou:

A multirreferencialidade e a etnometodologia me ajudaram a ler esse sujeito além da aparência. Então ela dá um diferencial na pesquisa. Se você me pergunta: mas as outras abordagens não levam em conta isso? A socio-histórica não vê isso? Vê sim, tem outra concepção, mas, nesse aspecto, é muito semelhante. Mas, assim, a multirreferencialidade diz isso do sujeito pesquisador, a etnometodologia, que faz

com que o sujeito da pesquisa seja um sujeito ativo e não passivo, não que nós vamos interferir na pesquisa, nada disso, mas enquanto pesquisadores nós podemos estar implicados e imbricados na pesquisa, sendo autor junto com seus sujeitos (BARBOSA, S.).

Para Barbosa (2006), a multirreferencialidade é uma abordagem que permite ao pesquisador ir em uma direção plural, de olhar para a realidade da pesquisa no campo da Educação, se incluindo no interior da pesquisa. Isso pode ser visto como parcialidade, como algo que infringe as leis da ciência cartesiana, mas que não passa apenas do que acreditamos ser implicação e autoria, o que para a pesquisa em Educação é fundante, trazendo um real sentido para quem a faz e para quem é feita.

A professora ainda ratifica a ideia de que a multirreferencialidade contribui com a formação do pesquisador e do educador, pois, antes de tudo, possibilita ao sujeito um pensamento mais crítico e discussões interessantes a partir das leituras realizadas sobre a abordagem. Para ela, isso foi possível através de reflexões feitas no seu Jornal de Pesquisa (JP).

A professora pesquisadora Barbosa S. não utilizou o JP na sua dissertação, mas o fez no seu dia a dia, enquanto pesquisadora. Ela contou que conheceu o JP através de uma disciplina ministrada pelo professor Joaquim Gonçalves Barbosa e que, a partir da escrita do JP, foi capaz de refletir sobre o que ela passava na disciplina, após as aulas e leituras realizadas.

O JP é um dispositivo que ajuda o pesquisador em formação, pois nele o sujeito pode escrever sobre o que se passa consigo, afinal é valioso, “relatar, aprender a fugacidade de um cotidiano: explicar, dissertar livremente aquilo que é importante para nós em relação a um fato, a uma instituição. Nele escrevemos não importa de que modo e não importa sobre o quê” (FURLANETO, 2005, p.41). Barbosa S. nos contou um pouco mais sobre esse momento:

[...] a gente cursava uma disciplina e ele apresentou o seu JP. E cada um de nós escrevemos durante a disciplina. O JP me ajudou muito, porque eu escrevia, lia os textos, discutia com uma amiga que fazia mestrado junto comigo. Nós estudávamos muito juntas, e depois eu escrevia JP, levantando apontamentos, respondendo e refletindo sobre o que vivia. E assim me ajudou muito a compreender a multirreferencialidade, então contribuiu a alargar minha visão e minha formação como professora, como também de pesquisadora (BARBOSA, S.).

Outro aspecto que Barbosa S. acrescentou sobre o JP é que, por escrever bastante, conseguiu obter um bom material na escrita da sua dissertação. Desse modo, seu texto deixou de ser uma escrita pessoal para tornar-se uma escrita pública e social. Isso foi para a

pesquisadora “um incentivo à disciplina, à escrita e à organização das anotações que se transformam em futuros dados para a sua pesquisa” (BARBOSA, S. 2000, p. 20).

Ao revelar que possui os seus JP guardados até hoje, disse também que já não os utiliza da mesma forma. Agora, como professora, usa o JP de outras maneiras, com seus alunos. Em seu relato afirmou: “O JP que utilizo hoje é de outra forma, mas utilizo, por exemplo, trabalho com didática e peço aos alunos para construírem um JP. Claro que a gente muda a forma e a maneira de utilizar o JP”. Desse modo a professora consegue imprimir sua própria marca enquanto pesquisadora.

A professora ressaltou ainda que muito mais do que adquirir informações para seu estudo, o grande valor do JP está no fato de permitir escrever sobre o vivido durante o mestrado e poder, através dele, compreender melhor como sua formação como educadora aconteceu, com suas dificuldades e progressos.

De forma semelhante o JP entrou no processo de formação da professora pesquisadora Ribeiro. Para ela, o jornal de pesquisa apareceu na perspectiva desse olhar para si, de autoria, de estar na gênese do conhecimento e de sua formação. Ela revela que sempre foi uma pessoa de muitos registros e que, antes mesmo de conhecer o JP como dispositivo de formação, como professora de estágio, à medida que observava as práticas das alunas, ia fazendo suas considerações e reflexões.

Para quem já tem o hábito de escrita e reflexão o JP é bem mais potencializador. Importante destacar que “o Jornal de pesquisa constituindo em exercício escrito diário e (autor) reflexivo, poderá ser utilizado por todos nós, independente da área de atuação” (MEDEIROS, 2006, p 28). Para aqueles, porém, que não têm o hábito da escrita diária “o jornal de pesquisa poderá acabar trazendo uma revalorização da escrita, na medida em que possibilita ao professor, ao aluno, exteriorizar suas inquietações e insatisfações” (MEDEIROS, 2006, p 28).

Ainda antes de ingressar no doutorado, durante a construção do seu projeto de pesquisa, a professora Ribeiro abordou uma discussão mais teórica a respeito do jornal de pesquisa, a partir da aproximação com o professor e estudioso do JP no Brasil, Joaquim Barbosa. Foi a partir desse encontro que Ribeiro começou os registros de uma forma mais implicada. Ela afirma: o jornal acabou “me permitindo dizer de mim mais próximo e não distanciada como talvez eu fizesse antes” (RIBEIRO).

Importante reconhecer que o jornal de pesquisa nos permite registrar e sistematizar o que vivemos, para que o que foi vivido não fique apenas na memória. Segundo Furlaneto (2005, p. 102):

Nele podemos anotar nossas angústias, felicidades, reflexões, fatos existenciais, estudos, pesquisas, entre outros que fazem com que nos distanciamos do objeto, pois fatos que estavam ligados apenas ao pensamento, no imaginário, agora são algo real, pois tornaram-se uma exposição concreta.

Para Barbosa (2006, p. 64) “o jornal de pesquisa é um recurso para a formação de pesquisadores no processo de elaboração de suas pesquisas; constitui estratégia formativa no meio acadêmico; serve para produzir dados de pesquisa”. Assim foi para a professora Ribeiro, que começou a escrever seu JP ao longo da construção do seu projeto de doutorado. Certamente seus escritos contém muitas de suas vivências, experiências e reflexões sobre sua vida pessoal e sobre sua pesquisa, mostrando os *andaimés* de sua formação (BORBA, 2001).

Ribeiro fala sobre “[...] aquele diário de pesquisa que em alguns momentos sua vida tá lá muito presente, que nem tudo que você escreve você autoriza, mas, você faz um recorte para publicizar”. De fato, num primeiro momento, a escrita do JP pode até ser assim, despretensiosa e informal. De acordo com (BARBOSA, 2000, p. 20):

À primeira vista, o jornal de pesquisa deve ser visto como um diário, pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo. Por não estar comprometido, de imediato, com uma escrita a ser apreciada por outrem, o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto as regras e exigências ortográficas ou de outra ordem da expressão linguística. A principal preocupação, neste momento, é a escrita pura simplesmente do que lhe chama a atenção por se tratar de um sentimento, uma reflexão, uma conexão de ideias [...], enfim, trata-se de um material que retornará a ele.

Porém o JP ultrapassa o diário íntimo, podendo tornar-se público, por isso Barbosa (2006) prefere o uso do nome Jornal de pesquisa, ao invés de diário de pesquisa, para incluir, além da dimensão escrita coloquial e diária, uma outra dimensão, com a finalidade de se tornar pública.

Seguindo a conversa com Ribeiro, ela me disse que vê o diário como um dispositivo que a permitiu se ver passar. Realmente, é extraordinária essa capacidade de compreender nossa formação, ao invés de viver de maneira aleatória, sem compreender o vivido. Corroborando essa afirmação Borba (2001, p. 31), ao dizer que:

O Jornal de Pesquisa é a obra em processo, em movimento, como se uma câmera-radar estivesse filmando cada segundo do nosso lento avançar, através das dificuldades e das contradições-mil que nos perpassam, e que nos impõem ou os impomos, que praticamos ou sofremos. Como se nos sentássemos para nos ver passar.

De fato, é muito interessante escrever coisas e depois perceber a dimensão do que se escreveu, afinal “quanto mais se descreve um momento, mais ele ganha em amplitude, mais ele existe” (HESS, 2006 p. 44). Para Ribeiro, a implicação dessa escrita, que a possibilita voltar para um momento é muito significativa. Complementa sua fala a seguinte opinião emitida por Hess e Weigand (2006. p. 18): “[...] sobre o pano formal, o diário, como toda inscrita, permite a comunicação diferenciada, entre o momento da escrita e o momento da leitura”. Quando se relê o diário é possível, pois, observar a mudança que se operou em nós mesmos.

Ao ser indagada sobre como foi trabalhar com o Jornal de Pesquisa como dispositivo metodológico durante a construção da sua pesquisa, Ribeiro disse:

[...] como dispositivo formativo foi uma grande potência do meu trabalho, apesar de ele aparecer até, talvez, como secundário, na escrita, já que a ênfase do meu dispositivo foi nos atos de currículo para o ensino híbrido. Mas, o diário tava ali muito presente na minha formação. Eu considero muito significativo o uso do diário como dispositivo metodológico.

O JP é, sem dúvida, um valioso dispositivo na formação do pesquisador, por outro lado, ele possibilita ao formando distanciar-se de seu objeto, reconhecendo e refletindo sobre o processo interno que ocorre com o pesquisador. Neste processo, a escrita de um JP, de acordo com Barbosa (2006), pode ser um recurso para a formação de pesquisadores no processo de elaboração de suas pesquisas, constituindo uma estratégia formativa no meio acadêmico.

O JP também é visto por Sicardi Nakayama como um dispositivo para a formação de professores. Assim ela afirma: “eu uso o JP especialmente nos meus processos de ensino” (SICARDI, BCM). Relata ainda que em suas atividades de docência na UFCASCAR o JP aparece fortemente na sua prática.

Na UFSCAR a gente tem uma atividade chamada ACIEPE, que é Atividade Curricular Integradora de Ensino Pesquisa e Extensão. Então, a gente oferece uma disciplina optativa na graduação, mas que permite a participação de pessoas da comunidade. Dou uma disciplina que chama Metodologia e Prática do Ensino da Matemática no ensino infantil e anos iniciais, ou possibilidades didáticas para o ensino da matemática no ensino infantil e anos iniciais. Então os alunos da pedagogia, matemática ou professores da rede podem participar, e aí organizo os encontros a partir de registros, portfólios, diários de campo, diários de pesquisa, JP dos participantes desse encontro. (SICARDI, BCM).

Como se vê, o JP aparece em vários momentos de sua prática e, muitas vezes, em outros formatos. Em um outro momento já foi dito que existem múltiplos espaços de registro

e escrita do vivido, como os diários íntimos, diários de formação, diários de pesquisa e diários de bordo, todos com um ou mais objetivos. Neles é possível extravasar ideias, transcrevê-las e organizá-las. A partir dessa multiplicidade de possibilidades o JP torna-se um aliado para o professor formador, uma estratégia formativa. Sicardi Nakayama comprova essa afirmação ao relatar que “seja nas atividades de extensão, na maneira como conduzo minhas disciplinas, ou nos projetos vinculados à formação, que têm financiamento, seja no observatório de educação, ou no PIBID, isso está bem impregnado na minha prática” (SICARDI, BCM).

Sicardi Nakayama é, portanto, uma professora pesquisadora que acredita na escuta do sujeito como principal forma de fazer pesquisa. Ela conseguiu se encontrar enquanto pesquisadora e autora através das narrativas, tanto que, hoje, é pós-doutoranda em Educação pela PUC-SP com essa temática. Por essas suas prerrogativas, busquei, pois, saber quais as potencialidades que ela enxerga nas narrativas como possibilidades metodológicas de escuta dos sujeitos nas pesquisas dessa área. A professora iniciou seu relato dizendo que isso daria uma palestra e, realmente, foi o que aconteceu. No mesmo dia da entrevista a mim concedida ela coordenou uma mesa redonda com o tema “Pesquisas de campo e estudos de caso na Educação Básica no Brasil e na França”, juntamente com o Prof. Dr. Bertrand Bergier (UCO/França). A mesa teve como mediadora a Profa. Dra. Neide Luzia Rezende (USP) e aconteceu no “I Colóquio Nacional em Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social na cidade de Mossoró-RN”. A partir das discussões realizadas nesse evento pude conhecer um pouco mais sobre como Sicardi Nakayama trabalha hoje em dia. Em sua palestra foi possível perceber sua postura enquanto pesquisadora em Educação e, principalmente, com relação às Narrativas Autobiográficas como possibilidade metodológica.

Mas foi durante a entrevista que ela me contou como foi seu encontro com as narrativas. Aconteceu ainda na graduação, quando atuou como bolsista de iniciação científica. Essas foram suas palavras:

Trabalhei com uma professora que é uma referência na área dos casos de ensino. Então foi ela que me plantou essa semente das narrativas, mas isso ficou forte em mim quando enxerguei a relação entre a multirreferencialidade e as narrativas, como dispositivo de formação. E agora assumi isso como meu campo de trabalho e de pesquisa (SICARDI, BCM).

Em seguida ela assim discorre sobre a narrativa como potencialidade e possibilidade metodológica:

[...] acredito que as potencialidades das narrativas estão na relação do desvelar, do interlocutor com o exercício de resiliência, alteridade e emancipação. Acho que as narrativas com interface com a pesquisa, com o ensino ou com a extensão, na

relação com o conhecimento, as narrativas têm essa potencialidade de mostrar as marcas de resiliência, emancipação do sujeito (SICARDI, BCM).

Pode-se ver o nítido progresso da professora Sicardi Nakayama enquanto pesquisadora em Educação multirreferencial. Em 2008 era uma pós-graduanda em busca de se encontrar enquanto autora, tentando relacionar seu desejo de encontro consigo mesma, com o que a academia deseja. Conseguiu fazer isso através do seu encontro com as narrativas e com a abordagem multirreferencial. Amadureceu e hoje realiza seu pós-doutoramento, com ênfase nas narrativas como campo de estudo.

Algo semelhante aconteceu com a professora pesquisadora Ribeiro. Ao ir em busca de sua autoria também acreditou que, como professora, podia oportunizar e incentivar os alunos a serem autores em qualquer espaço, seja no presencial ou online. Foi a partir da sua força de transgressão que sua pesquisa obteve amadurecimento e solidez. Toda sua leitura, reflexão, implicação e autoria foi capaz de criar uma noção própria, denominada por ela de ciberautorcidadão, a partir dos estudos de Barbosa (2009; 2010).

Segundo a professora, sua noção sobre “ciberautorcidadão não se constitui em um conceito, mas em uma postura que se tece nos diversos fluxos que permeiam a sala de aula presencial e online” (RIBEIRO, 2015, p. 152). E acrescenta que entender “ciberautorcidadão enquanto postura, em permanente devir, autoral, crítica, multiletrada, plural, imersiva e implicada com/na cibercultura, pode ser pensada na formação de todos os praticantes culturais deste contexto”. (RIBEIRO, 2015, p. 149). Vi, nesse momento, a oportunidade de aprofundar a questão, então perguntei a Ribeiro se hoje em dia ela expressa dessa mesma forma a noção de ciberautorcidadão, ou que alterações proporia. Que comentário ela faria, hoje, com relação a essa ideia central de seu trabalho. Ao que ela respondeu:

Eu diria que cada vez vejo mais potência nessa ideia, exatamente por essa possibilidade, por essa interação que a gente vive na cultura do digital, que a gente tá vendo aí com essas posturas dos *fakes news*, que a gente tá vendo com a falta de urbanidade que está sendo tecida nas redes. Então acho que cada vez mais essa ideia do ciberautorcidadão precisa estar sendo pensada enquanto postura dentro fora do processo formativo. Porque o que a gente está dizendo desse ciberautorcidadão é alguém logicamente situado no contexto da cibercultura, na cultura do digital em rede. O cotidiano perpassa o digital o tempo todo e, nessa perspectiva, a gente olha para nossa postura enquanto sujeito, enquanto alguém que colabora com o processo formativo dos outros, e que recebe esse processo de colaboração (RIBEIRO).

Ribeiro reforça a sua noção de ciberautorcidadão. Ela acredita que, à medida que os anos passam, os avanços das tecnologias, das mídias digitais e redes sociais vão acontecendo e o nosso papel, enquanto sujeitos da cibercultura, é de nos tornamos cada vez mais autores de

nossas próprias ideias, e refletir sobre elas, e sobre o papel do outro nesse contexto. Jardim (2000) reforça sobre a presença do outro em nossas vidas. Para ele, experienciar a presença do outro é a condição de possibilidade de ambos afirmarem suas diferenças e suas emoções, mesmo que as verdades que outrora foram consolidadas se desmanchem no ar. A professora Ribeiro assim continua sua reflexão:

E nesse processo de estar em rede nós temos um papel fundamental, porque a gente está aí tecendo um conhecimento, tecendo uma formação, tecendo um diálogo. E todas essas noções de autoria, de alteridade, de alteração de negatividade, passam nesse diálogo com o outro, sabendo se diferenciar desse outro que, muitas vezes, a gente não sabe, que tem muitos xingamentos e muitas agressões, não só nas redes sociais. Mas estou citando um exemplo pelo contexto da nossa universidade aqui. Então, se você for acompanhar um momento de greve no *facebook*, você fica se questionando, onde é que está a cidadania, o que permite alguém ser autor, quando lhe falta totalmente a questão ética?

Ainda sobre a presença do outro, Jardim (2000, p. 34) assim reforça:

Sabendo as dificuldades da relação, mas vivendo-as enquanto experiência única de reconciliação com sua humanidade, sua complexidade e seus desejos, aceitando a presença trágica do outro em suas vidas - um outro que também fala, pensa, tem vontades, sofre, chora e sorri.

Decerto, nesse híbrido mundo virtual e real, nossa postura precisa ser repensada. Vi, nesse momento, através de sua fala entusiasmada, a paixão da docente pelo tema de sua pesquisa de doutorado, *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*. Quando lhe perguntei se mudaria algo sobre a noção de ciberautorcidadão, Ribeiro disse que não mudaria, apesar de ressaltar que não é um conceito fechado, mas apenas uma noção que se dá em ato, engendrada em um contexto. E completou: “se eu for fazer a pesquisa hoje, em outro contexto, logicamente que serão outros dispositivos, outros sujeitos, que poderão dar em outra coisa” (RIBEIRO). Sua postura enquanto pesquisadora multirreferencial a permitiu consolidar uma noção, não sob pena de reducionismo, mas como algo que pode ser modificado a partir do olhar e do ângulo que se vê. É o que propõe a multirreferencialidade a leitura plural de diversos ângulos.

Como foi visto ao longo do capítulo, as três professoras pesquisadoras na área de Educação tiveram uma relação com a abordagem multirreferencial e com o *Jornal de pesquisa*. Cada uma em um período de sua vida, com sentidos distintos. Porém, as experiências vividas com a abordagem multirreferencial e o *JP* foram significativas para todas elas. Chega-se então ao ponto crucial desta pesquisa, momento de perceber a repercussão do

Jornal de Pesquisa e da abordagem multirreferencial na atuação profissional das entrevistadas, atualmente professoras no ensino superior, e pesquisadoras em Educação.

Eu as questioneei, então, sobre esse aspecto, pois, como ficou demonstrado, todas tiveram uma relação muito forte com a abordagem multirreferencial e com o JP e, certamente, isso reflete hoje na atuação profissional, tanto no ensino quanto na pesquisa.

Em resposta a minha pergunta, Sicardi Nakayama explicou que tudo o que aprendeu com a abordagem compõe o seu jeito de conceber e produzir conhecimento, em sua relação com o outro e não de maneira solitária com os seus livros. Ela disse mais:

Para mim não é concebível nem possível mais produzir conhecimento trancafiada na minha sala, só com os meus livros. Preciso dessa relação com o outro, isso acaba imprimindo um jeito de produzir conhecimento, que é na partilha, nessa relação singular plural. Não é pesquisa sobre o outro nem para o outro é com para outro, isso vem se fortalecendo com o tempo, da defesa do doutorado para cá. (SICARDI, BCM).

A fala da professora revela que o seu modo de produzir conhecimento foi construído a partir da sua relação com a abordagem multirreferencial e, também, a partir da relação entre orientador e orientanda, estabelecida com o professor Joaquim Gonçalves Barbosa. Ela completa: “Então, aprendi com Joaquim a grande marca do meu trabalho que é como colocar em prática essa questão da existencialidade nessa relação, singular plural; então é por isso que acabo trabalhando com as narrativas, compor disciplinas, trazendo profissionais para contribuir” (SICARDI, BCM).

Sua visão traz o que Kincheloe (2007) chama de *bricoleurs*. “Os bricoleurs se tornam mais argutos, mais auto-reflexivo com relação ao seu próprio papel e ao dos outros pesquisadores em geral ao processo de criação do conhecimento e da realidade” (KINCHELOE, 2007 p. 22).

A professora Barbosa, S., por sua vez, disse que tanto a multirreferencialidade quanto a etnometodologia contribuíram para o que ela é hoje como professora, pesquisadora em Educação, mas, principalmente, como ser humano. Ela revela um ensinamento que aprendeu com o Professor Joaquim Gonçalves Barbosa e que tenta seguir e repassar aos outros: “ele sempre dizia, se você conseguir mudar a si mesmo já é muita coisa, então aprendi muito a incentivar o outro, a acreditar no outro, a ver a pluralidade desses contextos. A multirreferencialidade permite a leitura desses contextos de uma forma plural e complexa” (BARBOSA, S.).

Já se passaram doze anos da escrita e defesa da dissertação de Silva da Costa Barbosa e, hoje em dia, seu campo de estudo é a socio-histórica e não mais a abordagem multirreferencial, porém, ela destaca que a multirreferencialidade teve grande importância em sua formação e explica:

Não é porque eu estou na sócio-histórica que esqueci a multirreferencialidade, claro que não. Vim da história social, fui pra multirreferencialidade e voltei para a sócio-histórica. Então isso foi muito importante para minha formação. Aprendi a entender a sócio-histórica a partir da multirreferencialidade, a ler mais refinada e entender melhor o que faço e quem sou hoje (BARBOSA, S.).

Certamente, possibilitar a um sujeito uma leitura plural das situações é uma das grandes contribuições da multirreferencialidade, “uma leitura plural capaz de quebrar as fronteiras disciplinares a quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto” (BORBA, 1997, p. 13).

Quanto a sua postura, como professora e pesquisadora, a outra professora investigada, Ribeiro, afirmou que não tem dúvidas de que a abordagem multirreferencial e o JP contribuíram. Ao último elemento ela deu mais ênfase em sua resposta, assim elaborada:

Vivemos hoje um momento muito sério de ativismo, e quando a gente pensa numa escrita reflexiva a gente precisa de um tempo, que não é um tempo cronológico. Você precisa deixar um espaço para se fazer isso. Então o diário ajuda nisso. Tenho muito mais instigado, com minhas alunas, nesse processo formativo do que eu mesma. E lanço mão sim, muitas vezes, do celular. Algumas escritas desafiadoras de coisas que tenha passado na vida profissional faço a escrita. Hoje em dia não é algo que faço no cotidiano, mas quando sinto a necessidade de colocar para fora coisas que não estão cabendo em você e você coloca para fora, sistematizo através do diário de pesquisa (RIBEIRO).

A fala da professora revela sua crença na potencialidade do Jornal de Pesquisa enquanto dispositivo formativo e, assim como as outras entrevistadas, ela instiga seus alunos a utilizá-lo em suas disciplinas, tanto no PIBIC, quanto no mestrado, em outros modelos. Revela, entretanto, que não faz mais uso do recurso como antigamente, porém como já tem esse hábito imbricado em sua vida recorre a ele sempre que precisa. Isso é possível, pois, como afirma (BARBOSA, 2000, p. 20):

Por não estar comprometido, de imediato, com uma escrita a ser apreciada por outrem, o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto as regras e exigências ortográficas ou de outra ordem da expressão linguística. A principal preocupação, neste momento, é a escrita pura simplesmente do que lhe chama a atenção por se tratar de um sentimento, uma reflexão, uma conexão de ideias [...] enfim, trata-se de um material que retornará a ele.

Para a professora Ribeiro, o diário se constitui em um dispositivo realmente importante na formação de um sujeito, “desde que você esteja implicado, porque o diário nasce aí da implicação, de um desejo de autoconhecimento, de se ver passar, de autoformação, de se perceber nesse processo de reflexão”. É o que ressalta Medeiros (2006), quando diz que o jornal de pesquisa é um recurso de análise da realidade, como também de uma possível autoanálise e autoconhecimento.

Jiddu Krishnamurti (1976), no livro *A Educação e o Significado da vida*, traz uma discussão sobre a compreensão de si mesmo, que faz o leitor refletir sobre seus processos de autoconhecimento. O autor acredita que a compreensão das coisas só pode vir com o autoconhecimento. Assim, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um que se concentra a totalidade da existência. “Compreender a vida é compreender a nós mesmos; este é o princípio é o fim da educação” (KRISHNAMURTI, 1976, p.12).

Essa educação pautada no descobrimento e compreensão de si mesmo não é fácil, pois não temos sido formados para isso. Por conseguinte, é preciso novos olhares e estímulos para que ela aconteça. O JP pode, portanto, assumir esse papel, logicamente que não se trata de uma prática corriqueira nas escolas, universidades, mas que precisa ser estimulada e incentivada.

Para Ribeiro, ainda é complexo o uso do diário como dispositivo formativo para a pesquisa e para a vida, além dos alunos não terem o hábito da escrita e reflexão diária. É preciso que o JP faça, pois, sentido para quem escreve. Sobre esse aspecto ela fala:

[...] dificilmente, se você disser assim para alguém, faça um diário, a pessoa pode até iniciar e fazer um diário, mas se ela não se encontrar nesse diário não vai ter esse resultado formativo. Por quê? Porque necessita você estar implicado, percebendo-se, vivendo, fazendo-se, refletindo sobre o seu ato formativo” (RIBEIRO).

A conversa com a professora encerrou ressaltando a importância do jornal de pesquisa sobre sua atuação profissional enquanto pesquisadora em Educação. Para ela, “o diário de pesquisa deve sim ser incentivado em nossas práticas, porque é escrevendo sobre nós mesmos que podemos entender para onde estamos caminhando, durante nosso processo formativo, dos nossos alunos e dos nossos outros pares” (RIBEIRO).

Devo enfatizar que a professora BARBOSA, S. também esteve a disposição para a pesquisa desde o primeiro instante que a convidei para participar como colaboradora, sempre solícita e pronta a ajudar. Com Sicardi Nakamaya não foi diferente, sua disponibilidade foi de

uma grande estima. Ao longo da nossa conversa e após, pude entender um pouco melhor o seu percurso até se tornar a pesquisadora que é em Educação.

Sem dúvidas, essa caminhada para si durante nossa formação enquanto pesquisadores em Educação é muito árdua, ora percebemo-nos, ora não, às vezes sentimos, às vezes não, mas caminhamos e isso é certo. No fim, essa busca pela autoria é o caminho trilhado e percebido por nós mesmos.

VI ANOTAÇÕES FINAIS

Este é o momento de refletir sobre o objetivo deste trabalho de dissertação: analisar a contribuição do Jornal de Pesquisa e da abordagem multirreferencial na formação do pesquisador em Educação. De modo específico, busquei perceber como o Jornal de pesquisa (JP) se constitui em um dispositivo de formação nas pesquisas em Educação, identificando os sentidos por ele construídos na relação com o pesquisador e a sua repercussão para a pesquisa em Educação.

Não foi uma tarefa fácil responder aos objetivos propostos. Queria entender como a formação do pesquisador em Educação acontece, mas fugindo da tentativa de enquadrá-lo em um perfil padronizado. Na verdade, busquei refletir sobre a contribuição de novos dispositivos formativos e outras possibilidades metodológicas para que essa formação aconteça. Optei, então, por uma tessitura metodológica inspirada na multirreferencialidade e na bricolagem, que nos permitem beber de diversas fontes, saborear vários sabores, andar por diversos caminhos, mas sempre mantendo a ética e o compromisso com o rigor, imprescindíveis a qualquer pesquisa, pelo não contentamento em “receber passivamente metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16).

Trouxe uma densa reflexão sobre pesquisa qualitativa, a partir do livro *Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*, por meio do qual é possível compreender que esse tipo de pesquisa acontece por um processo complexo, delongado e cheio de nuances. Chego aqui com o entendimento de que a qualidade da pesquisa está principalmente na qualidade do olhar do pesquisador, na capacidade de fazer análises que considerem todo o universo ao seu redor e que, atento a tudo que acontece durante a realização da pesquisa, consegue olhar de forma plural para o horizonte de seus estudos. Também compreendo que a consistência e edificação de uma pesquisa qualitativa depende do seu rigor metodológico, e esse é o grande triunfo da pesquisa qualitativa de qualidade, o rigor.

A partir dessas observações, reflito sobre possibilidades e estratégias metodológicas que, sob a ótica da multirreferencialidade, possibilitam fazer pesquisa com *rigor outro*. Ao longo do trabalho, descobri que só é possível chegar à produção de um novo conhecimento por novos caminhos, aqueles caminhos ainda não trilhados e menosprezados pela maneira positivista que impera na ciência. Assim posto, se faz necessária uma abertura para “olhares múltiplos”, possíveis por meio da etnopesquisa, das narrativas e do Jornal de pesquisa.

Menina dos olhos desta dissertação, o Jornal de pesquisa foi utilizado como objetivo para compreender o seu papel na formação do pesquisador em Educação. Assim como

Barbosa (2010), acredito que formação para a pesquisa não está relacionada à formação técnica - considerando o modelo acadêmico dito como científico -, mas às atitudes inerentes a todo pesquisador, como interrogar, questionar a si mesmo e o contexto social que o cerca, bem como propor novas questões que sejam significativas. Sendo assim, o JP aparece como um dispositivo capaz de fomentar a formação de um pesquisador para além da técnica.

Para melhor compreender como o JP pode contribuir nessa formação mais complexa e humana, contei com a colaboração de três doutoras em Educação que utilizaram e utilizam o JP na sua formação. Através da análise de seus trabalhos, uma dissertação e duas teses, e da entrevista, pude conhecer a fundo e entender o percurso de cada uma com o JP e a abordagem multirreferencial, essenciais em suas práticas enquanto professoras e pesquisadoras.

A professora pesquisadora em Educação Mayra Fernandes Ribeiro (RIBEIRO) conheceu a abordagem multirreferencial e o JP em um período de muita densidade e intensidade, durante seu processo de ingresso no doutorado. A propriedade com que fala e discute a abordagem é impressionante. A leitura de sua tese me possibilitou entender um pouco mais sobre sua compreensão da multirreferencialidade, através das suas reflexões e imersão na abordagem durante sua pesquisa. Seu trabalho foi de suma importância para o entendimento de como a abordagem multirreferencial a alicerça, me permitiu ainda identificar que toda a sua pesquisa, desde o momento da aprovação do seu projeto, passando pelo processo de elaboração do trabalho, até chegar ao fim do doutorado, foi construída por meio de um processo no qual pode criar, recriar, descobrir-se e redescobrir-se enquanto sujeito em formação.

O encontro de Ribeiro com a multirreferencialidade lhe possibilitou observar o seu processo formativo, preencher uma lacuna, um buraco que a habitava. Através da bricolagem e da multirreferencialidade Ribeiro construiu e constituiu sua pesquisa de uma forma ímpar e com muito rigor. Com relação ao JP, também foi usado como recurso metodológico pelos sujeitos da sua pesquisa e por ela mesma, na sua vida pessoal, como um lugar de reflexão sobre sua pesquisa, teorizando a prática de sua pesquisa-formação, abordagem que deu um novo olhar para o seu estudo.

Além de uma possibilidade metodológica, o JP faz parte do processo de formação da professora pesquisadora Ribeiro. Para ela, o jornal de pesquisa apareceu na perspectiva desse olhar para si, de autoria, de sua formação. Essa, certamente, é uma das principais contribuições do JP na formação de qualquer pesquisador: conseguir enxergar a si mesmo enquanto olha para o outro, para o seu objeto de pesquisa. Como um lugar de existência para além de seus textos científicos, o JP é um espaço de autoformação, que ajuda o pesquisador

aprimorar sua capacidade de compreensão do vivido. Ao escrever sobre seu objeto o pesquisador acaba se (re)fazendo enquanto sujeito.

Como artesã de sua própria formação, a professora pesquisadora Ribeiro desafiou os cenários formativos que a afetavam em favor da emergência de outros atores, de outras autorias. A metodologia, os conceitos e os autores que embasaram sua tese fizeram com que seu trabalho se sobressaísse como um selo de autenticidade e rigor, embrenhado na abordagem multirreferencial.

Semelhante processo ocorreu com a professora Silvia Maria Costa Barbosa (BARBOSA, S.). Ao ler sua dissertação, pude perceber que ela quis pesquisar o que lhe era intrínseco, o que fazia parte da sua vida e do seu dia a dia, no caso, a Educação. Em seu texto ela relata como o objeto de pesquisa foi sendo elaborado ao longo dos anos e como sua metodologia foi construída por meio do elo entre a etnometodologia e a multirreferencialidade. Desse modo, conseguiu ampliar as suas possibilidades de construir seu trabalho e de compreender seu objeto de estudo e das análises.

Sobre a contribuição do JP e da multirreferencialidade na sua prática hoje em dia, a professora Silvia Barbosa disse que tanto a multirreferencialidade como a etnometodologia contribuíram para o que ela é hoje como professora, pesquisadora em Educação, mas principalmente como ser humano. Apesar de não trabalhar atualmente com a multirreferencialidade, e sim com a abordagem sócio-histórica, ela revela que essa abordagem a ajudou na compreensão do seu novo campo de pesquisa. Por meio da multirreferencialidade ela pode refletir mais facilmente sobre tudo o que lia e, ao mesmo tempo, discutir de forma mais complexa esses conteúdos.

Com relação ao Jornal de pesquisa, diferentemente da Professora Ribeiro, que em sua tese o utilizou como recurso metodológico crucial na construção do seu estudo, a professora Silvia Barbosa não usou diretamente o dispositivo na realização da sua dissertação. Porém, relata que anotava todos os passos da sua pesquisa, até os encontros com as professoras e as visitas às escolas. O JP certamente a ajudou a gravar informações para a realização do seu estudo e a obter um bom material na escrita da sua dissertação. Ao escrever sobre o vivido durante o mestrado, pode compreender melhor como sua formação como educadora aconteceu, percebendo suas dificuldades e progressos.

Em busca da autoria da sua própria pesquisa, em um momento de projeção do futuro, foi assim foi que se deu o encontro de Barbara Sicardi Nakayama (SICARDI, BCM) com a multirreferencialidade. Na ocasião da conclusão do mestrado e já pensando no doutorado, a professora conheceu a abordagem. Para ela, a multirreferencialidade a ajudou a se enxergar

como doutora da sua tese e a se empoderar enquanto autora. Ressalta que até certo ponto da elaboração da sua tese não conseguia conciliar o seu desejo e o do seu orientador. Destarte, mais que dar um rumo a sua escrita, a abordagem multirreferencial a fez se implicar e legitimar essa implicação enquanto pesquisadora. Hoje ela reconhece que o seu modo de produzir conhecimento foi construído a partir da sua relação com a abordagem multirreferencial. Com relação ao JP, o percebe como um dispositivo para a formação de professores, por isso, ainda hoje o utiliza em sua prática, nas suas atividades de extensão, na maneira de conduzir suas aulas e disciplinas, nos projetos como o PIBID e, muitas vezes, em outros formatos.

Ao final desta análise, é possível afirmar que tanto Sicardi Nakayama, como Barbosa e Ribeiro se apropriaram da abordagem referencial para dar forma e fôlego a suas pesquisas. E mais que isso, todas se implicaram e se permitiram alterar durante o processo de pesquisa, afinal pesquisar é, antes de tudo, alteração. Cada uma com sua história, vivências e maneiras de pesquisar, conseguiu unir a multirreferencialidade a outras formas de pesquisa. Ribeiro com a *cibercultura*; Silvia Barbosa com a etnometodologia; Sicardi Nakayama com as narrativas (auto)biográficas. Suas experiências comprovam, portanto, que a multirreferencialidade é, de fato, um novo jeito de fazer pesquisa, a partir de um rigor outro, de uma nova forma de ver a realidade e as práticas.

Este estudo me permitiu, pois, chegar à ideia do que é um pesquisador multirreferencial, especificamente um pesquisador multirreferencial em Educação. Após ver o papel da multirreferencialidade e do JP na formação das três professoras (RIBEIRO; SICARDI, BCM; BARBOSA, S.), entendo a necessidade de uma epistemologia de trabalho e de vida voltadas para atuações mais abertas ao novo e ao múltiplo. Ademais, defendo o uso do JP como dispositivo metodológico para pesquisas e para a formação de alunos, como lugar de adquirir informações e de se conhecer melhor, através de reflexões sobre o vivido.

Após todas as reflexões realizadas, compreende que um pesquisador multirreferencial em educação é o pesquisador capaz de ir em busca do novo, sem medo de inovar, brincar, refletir, e ressignificar suas descobertas. É aquele que pesquisa sem medo de encontrar o novo e, principalmente, sem receio de encontrar a si mesmo. Além disso, é saber pesquisar o que nos inquieta, o que nos toca, o que faz parte do nosso íntimo, aquilo que, mesmo vivenciando, encontramos incógnitas, desvios que não compreendemos, tendo a coragem de ir em busca do novo e em busca de si mesmo. Isso é ser um pesquisador multirreferencial.

Para Barbosa (2004), a multirreferencialidade é uma abordagem que permite o pesquisador ir a uma direção plural, de olhar para a realidade da pesquisa no campo da

Educação, se incluindo no interior da pesquisa como parte mais importante, vindo de dentro para fora e de fora para dentro, sem desconsiderar todas as outras partes envolvidas. De acordo com essa abordagem, é preciso cuidar, se importar com quem faz a pesquisa, não como um mero objeto que verifica, quantifica ou qualifica uma ação ou uma realidade, mas como um sujeito que, ao construir conhecimento, produz também sua marca na vida das pessoas. Esse tipo de pesquisador, ao ler cada achado, cada análise, se identifica e se enxerga também como parte do processo investigativo.

Em suma, é possível dizer que quanto melhor a qualidade do pesquisador mais qualidade a pesquisa terá. Isso, entretanto, só é possível quando consideramos a nós mesmos como peça chave na produção do conhecimento. Podem contribuir na formação desse pesquisador a abordagem multirreferencial, o Jornal de Pesquisa e todas as formas advindas desse universo múltiplo, todavia, essa é uma discussão que ainda precisa de novas reflexões, a partir de um *rigor outro*. Nesse sentido, o presente trabalho se apresenta não como algo acabado, mas como ponto de partida para novos estudos. Sigamos adiante!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (Org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.
- ARDOINO, J. **A formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 15- 16 out., 1998a, p. 15. (Mimeo).
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, p. 24-41, 1998b.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zaar, 1985.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília - DF. Plano editora. v. 3. 2002.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.
- _____. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998b.
- _____. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/São Bernardo: EdUFScar/EdUFSPMESP, 2000.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; VENTURA, Cristina de Fátima. Aprendizagem existencial plural. **Educação e linguagem**. São Bernardo do Campo: UMESP. Ano. 7, n. 9, p. 13-25, 2004, p. 73-89, 2004. ISSN 1415-9902.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O pensamento plural e a instituição do outro. In: _____. **Educação & Linguagem: multirreferencialidade e educação**. Programa de pós-graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 7, n. 9 (2004). São Bernardo do Campo, Unesp, 2004.
- _____. **Cadernos de Reflexão e Debates**. São Bernardo do Campo: Marília Claret Geraes Duran, abr. 2006.
- _____. **O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARBOSA, S., Maria Costa. **Etnometodologia e multirreferencialidade: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob duas perspectivas de análise**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.
- BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BORBA, Sérgio da C. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador” – da conformidade à complexidade**. Maceió: Edufal, 2001.

BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília: Capes, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 01 de abr. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Institucional: história e finalidades**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>>. Acesso em: 01 de abr. de 2017.

BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade, três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, n.º 58, 1994, p. 3-13.

CHIZOTTI A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1991.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas emetodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FURNALETO, Patricia Germano. **Sujeito e Saber: uma leitura multirreferencial**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO; Roberto, PIMENTEL, Alámo. **Um Rigor Outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador. Ed: EDUFBA, 2009.

GALZERANI, M. C. B. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., Campinas, 1999. **Anais...** Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999, p. 99-108.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMÉZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

GONZÁLES, REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2005.

HESS, Remi; WEIGAND, Gabriel. Cadernos de Reflexão e Debates. In: Joaquim Barbosa. São Bernardo do Campo: Marília Claret Geraes Duran, abril 2006.

JARDIM, Alex. Alguma coisa está fora de ordem: educação multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos/São Bernardo: EdUFScar/EdUFMSMESP, 2000.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**/ Joe L.Kincheloe. Tradução de Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, J. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LIMA Júnior, A.S. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro; Juazeiro: Fundesf, 2005.

LOURAU, René. **Uma técnica de análise de implicações: B. Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918)**. In: ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau. Analista Institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, , p.259-283. 2004.

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

_____, Menga. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: ENDIPE: Autêntica, 2010, p. 260-272.

MACEDO, S. R. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humana e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. In: GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Alámo. **Um Rigor Outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador. Ed: EDUFBA, 2009.

_____. **A pesquisa e o Acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. EDUFBA, Salvador. 2016.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin**: da complexidade à cidadania planetária. 2. Ed.. Ijuí: Unijuí. 2004.

MEDEIROS, Maria Soares de. Jornal de pesquisa face aos desafios da ausência da cultura do artigo. In BARBOSA, Joaquim. **Cadernos de educação reflexão e debates**. São Bernardo do Campo-SP. Ed. Marília Claret Geraes Duran, 2006.

MARTINS, L. M. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MORIN, Edgar. **Sociologia**: a sociologia do microsocial ao macroplanetário. Portugal: Publicações Europa América, 1984.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 274, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 2002.

_____; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, v. 25, n.1, p.11-20, 1999.

PELLANDA, N. M. C; PELLANDA, L. E. C. **Psicanálise hoje**: uma revolução do olhar. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 13-19; 227-247.

PIMENTEL. Alámo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Alámo. **Um Rigor Outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Ed: EDUFBA. Salvador. 2009

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. 2005.

SANTOS, Baoaventura de Souza. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SICARDI, BCM. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática.** 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, S. R. EUFRÁSIO, K. N. A Pesquisa no Processo de Formação de Professores: Articulador e integrador de saberes necessários à prática pedagógica e docente. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus jataí – UFG**, v. 02, nº. 09, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67- 75, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM BÁRBARA CRISTINA MOREIRA SICARDI NAKAYAMA (SICARDI, BCM).

1- Professora Barbara, gostaria de saber como você conheceu e como se deu sua aproximação com o Jornal de Pesquisa e com a abordagem multirreferencial, ao ponto de fazer uso dos dois na elaboração da sua tese? Em outras palavras, como aconteceu seu conhecimento e encantamento com a abordagem multirreferencial?

RESPOSTA: É, o meu encontro com a multirreferencialidade não foi no doutorado, mas no final do mestrado. Eu estava praticamente concluindo o mestrado, praticamente para defender. Eu fiz o mestrado sobre formação continuada dos professores dos anos iniciais, investigando as implicações dos cursos na prática dos docentes. Eu já tinha cumprido todos os créditos, cursado todas as disciplinas. Estava praticamente fechando a dissertação. Só que eu já estava me projetando para o doutorado. E minha orientadora, eu não sei se ela foi orientada pelo professor Joaquim, mas ela tinha muita leitura sobre a abordagem multirreferencial, muito diálogo com a abordagem. E aí ela me sugeriu fazer uma disciplina com o professor Joaquim, porque eu já tinha feito todas as disciplinas da linha de formação de professores. Ela era da linha de fundamentos da educação, então ela me orientou a fazer essa disciplina para conhecer outra possibilidade conceitual. Enfim... encontrei com ele [Joaquim] no campus e perguntei da possibilidade, de quando ele ofereceria uma disciplina. E ele me perguntou o que eu fazia na terça à tarde, e eu disse: “tenho livre professor”. E ele disse: “então venha pra disciplina”. E aí eu fiz uma disciplina que ele conduziu de modo que todo mundo elaborasse uma proposta de pesquisa na interface com a multirreferencialidade. Então eu elaborei uma proposta bem incipiente do que poderia ser uma pesquisa, dentro daquilo que eu tinha interesse. Sempre meu foco de interesse foi a formação de professores, e aí eu elaborei um projeto nessa linha. Acabou que eu não prestei o doutorado na UFSCAR, porque eu já tinha feito graduação e mestrado lá. Quis experimentar outros espaços. Acabei, depois, indo pra UNICAMP, movida pelo meu trabalho. Então, tomar as condições do meu trabalho, formadora de professores, que ensinam matemática como objeto de investigação. Entrei na UNICAMP, mas meu orientador, falou: “eu não trabalho com pedagogia, eu não trabalho com anos iniciais, vamos trabalhar com formação de formadores”. Então, foi a abordagem multirreferencial, aquelas leituras que eu tinha iniciais que me impulsionaram a estudar as narrativas, a me aproximar dessa

discussão do movimento autobiográfico, que tem como embasamento a multirreferencialidade. Meu encontro foi nesse intervalo entre mestrado e doutorado.

2- Como foi trabalhar com a abordagem multirreferencial como possibilidade epistemológica na elaboração da sua tese?

RESPOSTA: Na realidade, eu acho que na pós-graduação já tem o desafio natural de exigir um produto bem quadrado, concebido dentro de uma perspectiva linear, clássica, dentro da racionalidade. Então, a pós-graduação já exige isso de você. E tinha um detalhe que acentuava a expectativa no meu programa, que era o fato de eu ter ido pro campo da Educação matemática. Então eu fui pra linha da educação matemática investigar processos de constituição profissional de formadores de professores que ensinavam matemática. Eu vivia esse paradoxo entre apresentar um produto linear que a academia aceita como legítima, ou investigar numa perspectiva em que a questão da autoria, da subjetividade, da existencialidade, da autenticidade seja pautada no processo de pesquisa, de investigação. Então essa tensão marcou todo o meu processo de doutoramento e escrita da tese, porque eu tentava escrever para agradar o meu orientador, que esperava esse modelo clássico, tentando também contemplar esses aspectos conceituais, da autoria, subjetividade, autenticidade, existencialidade, escuta clínica, da implicação. Então eu não conseguia produzir um texto, minha tese não avançava, só avançou quando eu tomei o contato com Joaquim e ele entrou no processo de doutoramento como meu coorientador. Aí a gente conseguiu, por meio das narrativas, fazer esse diálogo entre minha proposta de investigação e o que a academia esperava, contemplando, assim, um aspecto que a academia pouco considera quando a gente tá fazendo tese, que é a gente se enxergar naquela tese. Então a multirreferencialidade foi me ajudando a me enxergar como doutora da tese, a me empoderar enquanto autora, porque, até então, quando eu não conseguia conciliar essas coisas, eu tentava escrever, talvez, como um ventrículo pra tentar corresponder à expectativa do orientador. E quando eu consegui me autorizar, assumi a condição de autoria da tese, a tese fluiu, ela se desenvolveu. E, pra minha surpresa, meu orientador disse: “agora sim você tem uma pesquisa boa”. Porque, até então, tudo o que eu escrevia, ele dizia: “tá ruim, tá ruim [...]”. A pesquisa não alavancava, e quando eu me autorizei a pesquisa foi. Então, eu acho que essa foi a grande contribuição da multirreferencialidade no meu processo de início de pesquisadora, de se implicar e legitimar sua implicação, porque a perspectiva clássica sugere a não implicação e sim a neutralidade, o

distanciamento. Agora, quando a gente se autoriza e legitima essa implicação as coisas “vai”, dão certo.

- 3- Qual a potencialidade que você enxerga nas narrativas como essa possibilidade metodológica de escuta dos sujeitos nas pesquisas dessa área?

RESPOSTA: Isso dá uma palestra né? Acredito que tenho falado muito pela manhã. Eu conheci as narrativas na minha graduação. Eu trabalhei como bolsista de iniciação científica com uma professora que, no Brasil, é uma referencia na área dos casos de ensino. Então foi ela que me plantou essa semente das narrativas. Mas, isso ficou forte em mim quando eu enxerguei a relação entre a multirreferencialidade e as narrativas como dispositivo de formação e agora eu assumi isso como meu campo de trabalho de pesquisa. Eu acredito que as potencialidades das narrativas estão na relação do desvelar do interlocutor com o exercício de resiliência, alteridade e emancipação. Eu acho que as narrativas com a interface com a pesquisa, com o ensino, ou com a extensão, na relação com o conhecimento têm essa potencialidade de mostrar as marcas de resiliência, emancipação do sujeito.

- 4- Com relação ao Jornal de Pesquisa, você não o usou na sua pesquisa. Gostaria de saber se você o utilizou além dela, durante o mestrado, no seu dia a dia enquanto pesquisadora? Como conheceu o JP? Como foi esse processo?

RESPOSTA: Eu uso o JP especialmente nos meus processos de ensino, às vezes, não tanto no formato do JP ou próximo, mas nos meus projetos de pesquisa ou extensão. Eles estão sempre implicados com um fazer de um registro de um diário reflexivo ou portfólios. Na UFSCAR, a gente tem uma atividade chamada ACIEPE, que é atividade curricular integradora de ensino pesquisa e extensão. Então a gente oferece uma disciplina optativa na graduação, mas que podem participar pessoas da comunidade. Então eu dou uma disciplina que chama Metodologia e prática do ensino da matemática no ensino infantil e anos iniciais, ou Possibilidades didáticas para o ensino da matemática, no ensino infantil e anos iniciais. E aí os alunos da pedagogia, matemática ou professores da rede podem participar. E aí eu organizo os encontros a partir de registros, portfólios, diários de campo, diários de pesquisa, JP dos participantes desse encontro. Então, isso ficou bem marcado na minha prática. Seja nas atividades de extensão, na maneira como conduzo minhas disciplinas, ou nos projetos

vinculados à formação que têm financiamento, seja no observatório de educação, ou no PIBID, isso ta bem impregnado na minha prática.

5. O Professor Joaquim Barbosa é um dos principais autores que discutem a multirreferencialidade e o Jornal de pesquisa no Brasil. Quero que me conte qual a contribuição do Professor Joaquim Barbosa na construção da sua pesquisa e também na sua formação enquanto pesquisadora em Educação?

RESPOSTA: Eu acho que, na minha pesquisa, foi crucial, porque a gente conseguiu desatar os nós e concluir a tese através da leitura apurada e cuidadosa da minha pesquisa e dos encaminhamentos práticos que ele sugeriu. Então é indiscutível a contribuição dele naquele momento. Mas, eu acho que a maior contribuição dele ultrapassa a esfera da tese, tem a ver com o jeito dele se relacionar com as pessoas, sejam alunos ou não, de respeitar o outro, do lugar de onde ele fala, e a gente nessa relação. Ao aprender isso, ao perceber que ele te respeita, te ouve, considerando o lugar de onde você vem, de onde você fala, então você acaba levando isso pra sua vida, para as relações profissionais. Então, eu percebo que uma grande marca do me trabalho, das minhas orientações, é o cuidado com o cuidado, de onde ele fala, da escuta do outro, da referência do outro e com o outro que constrói possibilidades. O Joaquim me ensinou não pedindo para eu ler as coisas, mas me ensinou sendo e fazendo isso comigo. Ele se dispõe a existir conosco, considerando a nossa existencialidade. Então, o que ele ajuda é a compreender e a por em prática mesmo a ideia de coexistência, que é um dos princípios fundantes da multirreferencialidade. E aí eu tento levar isso para o meu modo de produzir conhecimento. Então, é por isso que eu acabo trabalhando com as narrativas, compor disciplinas, trazendo profissionais para contribuir. Então, é [...] Joaquim, a grande marca dele no meu trabalho é como colocar em prática essa questão da existencialidade nessa relação singular plural.

6- Já se passaram 10 anos após a conclusão e defesa da sua tese. Gostaria que me falasse qual a repercussão do Jornal de Pesquisa e da multirreferencialidade, hoje em dia, em sua atuação profissional, como professora no ensino superior e como pesquisadora em Educação?

RESPOSTA: É só reforçar o que eu já disse. Tudo isso compõe o meu jeito de conceber e produzir conhecimento, na minha relação com o outro e não na minha relação solitária com os livros. Pra mim, não é concebível, nem possível mais produzir conhecimento trancafiada na minha sala, só com os meus livros, eu preciso dessa relação com o outro. Isso acaba

imprimindo um jeito de produzir conhecimento, que é na partilha, nessa relação singular plural. Não é pesquisa sobre o outro, nem para o outro, é com/para outro. Isso vem se fortalecendo com o tempo, da defesa do doutorado pra cá.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM SILVIA MARIA COSTA BARBOSA (BARBOSA, S.)

1- Professora Silvia, gostaria que a senhora contasse como conheceu a abordagem multirreferencial? Como aconteceu seu encantamento pela abordagem multirreferencial, a ponto de utilizá-la na elaboração de sua dissertação?

RESPOSTA: Eu conheci, acho que foi em 2004, 2005, quando Joaquim, que foi meu orientador e que hoje é o seu orientador, esteve aqui em Mossoró. Na época, eu fazia o doutorado dentro da concepção que eu estudo, que, na época, era histórico-cultural. Minhas inquietações e insatisfação não era com os professores, mas com um conjunto que não vem ao caso ser discutido. Ele me falou sobre o que discutia, a multirreferencialidade, e eu achei interessante como ele me apresentou, só que era uma coisa, assim, muito distante, porque, quando a gente não lê, parece ser algo distante. Ele falou de alguns eventos que iam acontecer, que ele ia apresentar. Inclusive vieram alguns autores participar desse evento em Brasília, aí eu perguntei se eu podia participar. Ele disse que sim, então fui eu, Antônia batista e Nevinha apresentamos nossos trabalhos. Foi bastante interessante e eu fui gostando e me encantando mais e mais com a abordagem. E quando foi em 2015, eu fui fazer algumas seleções em São Paulo, para mestrado, porque o doutorado não estava dando certo, aí fui e fiz na Metodista. Eu fiquei como orientanda de Joaquim e foi quando eu tive a oportunidade de estudar a multirreferencialidade, assim me aprofundar um pouco mais, conhecer mais e fazer mais leituras sobre a multirreferencialidade. E me encantava mais e mais.

2- Como foi trabalhar com a abordagem multirreferencial como possibilidade epistemológica na elaboração da sua dissertação?

RESPOSTA: Então, achei interessante, porque a multirreferencialidade nos possibilita fazer pesquisa levando em consideração os sujeitos da pesquisa e nós mesmos. A multirreferencialidade e a etnometodologia, quando Joaquim apresentou na aula, eu comecei a ver e a fazer a ponte com o que eu estava trabalhando. Eu era professora, eu tinha acesso à escola, eu não tinha dificuldade para entrar em nenhuma escola, então eu era sujeito também ativo da minha pesquisa. Eu não era um sujeito que escutava as vozes das professoras, mas eu também me sentia sujeito da pesquisa, porque as dificuldades delas o que elas viveram, também faziam parte da minha história. A multirreferencialidade e a etnometodologia me

ajudaram a ler esse sujeito além da aparência. Então ela dá um diferencial na pesquisa, aí você me pergunta: mas as outras abordagens não levam em conta isso? A sócio-histórica não vê isso? Vê sim, é muito semelhante. Tem outra concepção, mas, nesse aspecto, é muito semelhante. Mas, assim, a multirreferencialidade diz isso do sujeito pesquisador e a etnometodologia faz com que o sujeito da pesquisa seja um sujeito ativo e não passivo. Não que nós vamos interferir na pesquisa, nada disso, mas, enquanto pesquisadores, nós podemos estar implicados e imbricados na pesquisa, sendo autores junto com seus sujeitos, dando respostas que realmente importam aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso me encantou. Eu vim de uma escola que falava muito de pesquisa e os professores sempre diziam que os sujeitos iam pra lá, atuavam e iam embora não davam um feedback. Eu era coordenadora de estágio e sempre cobravam. E essa minha pesquisa possibilitou isso, as mudanças ocorridas, tanto que eu voltei dois anos depois, para saber como estavam aqueles professores, quais os avanços, as mudanças ocorridas. Não são todos os referenciais que possibilitam isso, e a multirreferencialidade, nesse quesito, se destaca. Ela dá essa permissão de fazer pesquisa implicado nela.

3- Com relação ao Jornal de Pesquisa, você não o usou na sua pesquisa, gostaria de saber se você o utilizou além dela, durante o mestrado, no seu dia a dia enquanto pesquisadora? Como conheceu o JP? Como foi esse processo?

RESPOSTA: Penso que a multirreferencialidade contribui bastante com a formação do pesquisador, do educador, que faz as leituras com a abordagem e discussões interessantes com os seus sujeitos. Dentro dessa questão veio o Jornal de Pesquisa. A gente cursava uma disciplina e ele apresentou o seu JP. E cada um de nós escrevemos durante a disciplina. Pra mim, foi muito significativo, eu não trabalho diretamente com o JP com os meus alunos, mas eu indico sempre, eu falo sempre dessa experiência com o JP, que me ajudou muito, porque eu escrevia, lia os textos, discutia com uma amiga que fazia mestrado junto comigo, Graça, e era também orientanda de Joaquim. Nós estudávamos muito juntas e, depois, eu escrevia JP, levantando apontamentos, respondendo e refletindo sobre o que vivia. E, assim, me ajudou muito a compreender a multirreferencialidade. E como também, na época da escrita da dissertação, eu já tinha um bom material, eu já tinha muita coisa que me ajudou muito na minha pesquisa. Então contribuiu a alargar minha visão e minha formação como professora como também de pesquisadora. Em primeiro lugar vem o de ser professora, porque sou, antes de tudo, professora. E as aulas do professor Joaquim também eram muito proveitosas. Ele

fazia círculo e isso nos aproximava. Cada um ia colocando suas posições. Então foi um momento muito importante na minha formação. Eu tinha um jornal que escrevia à mão, que tenho até hoje, e fazia levantando questionamentos a respeito da pesquisa, das leituras, o entendimento de tais e tais conceitos procurando dá a minha interpretação, era assim que eu fazia o meu JP, na mão mesmo.

4- Na sua dissertação você fala que quem lhe apresentou a abordagem multirreferencial foi o Professor Joaquim Barbosa, que é um dos principais autores que discutem multirreferencialidade e *Jornal de Pesquisa no Brasil*. Qual a contribuição do Professor Joaquim Barbosa na construção da sua dissertação e sua formação enquanto pesquisadora em Educação?

RESPOSTA: Ah, Joaquim Barbosa foi, assim, vamos dizer, a peça chave para essa minha formação. Ele me incentivou muito, primeiro, a sair daqui e ir pra São Paulo. Ele viu esse potencial em mim. Eu era casada, tinha minha família e tudo, mas chegou um ponto que eu disse eu vou e fui. Então, além de orientador, ele foi um parceiro de escrita, de produções, de discussões de crescimento. E eu terminei meu mestrado muito rápido, em 1 ano e 4 meses. Eu já tinha muitos dados, muita coisa escrita. A dificuldade foi na escolha dos sujeitos. Eu tive que pagar os créditos rapidamente, foi muita correria pra cursar. Eu cursei tudo em um ano. Eu já vim com tudo esquematizado e, com um ano e seis meses, eu defendi. E ele disse que eu já estava pronta pra cursar o doutorado. Eu me inscrevi no doutorado da PUC, em uma área totalmente diferente. A minha vontade era seguir na multirreferencialidade, mas são poucos programas que têm a multirreferencialidade. Então eu fui pra sócio-histórica. Ele me apoiou muito e eu apresentei minha orientadora Vanda Junqueira. Depois disso, eu ainda escrevi junto com ele alguns trabalhos, com a permissão da minha orientadora. Então ele me ajudou a acreditar em mim mesma, e isso foi muito importante.

5- Já se passaram doze anos após a conclusão e defesa da sua tese. Hoje em dia você estuda outra linha de pesquisa, mas acreditando que tudo o que nós vivemos deixa marcas. Gostaria que me falasse qual a repercussão do *Jornal de Pesquisa* e da multirreferencialidade na sua vida, hoje em dia. O que ficou em sua atuação profissional como professora no ensino superior e como pesquisadora em Educação?

RESPOSTA: Essa fórmula e esse vínculo social que a gente tem com os sujeitos com quem nós trabalhamos, a maneira de ministrar aula, a minha mudou bastante, e também o JP, que eu utilizo de outra forma, mas utilizo. Por exemplo, eu trabalho com didática e peço aos alunos para construírem um JP. Claro que a gente muda a forma e a maneira de utilizar o JP. Tanto a multirreferencialidade a etnometodologia contribuíram para o que eu sou hoje como professora, pesquisadora e como ser humano. É o que Joaquim sempre dizia, que eu tinha colega que dizia que queria mudar muita gente. E ele dizia: “menos, se você conseguir mudar a si mesmo já é muita coisa”. Eu aprendi muito a incentivar o outro, a acreditar no outro, vê a pluralidade desses contextos. A multirreferencialidade permite a leitura desses contextos de uma forma plural e complexa. Não é porque eu estou na sócio-histórica que eu esqueci a multirreferencialidade, claro que não. Eu vim da histórica social, fui pra multirreferencialidade, e voltei pra sócio-histórica. Então, isso foi muito importante pra minha formação. Aprendi a entender a sócio-histórica a partir da multirreferencialidade, a ler mais refinada e entender melhor o que faço e quem sou hoje.

Eu gostaria de agradecer o convite e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO (RIBEIRO)

5- Professora Mayra, gostaria de saber como você conheceu e como se deu sua aproximação com o Jornal de Pesquisa e com a abordagem multirreferencial, a ponto de fazer uso dos dois na elaboração da sua tese? Em outras palavras, como aconteceu seu conhecimento e encantamento com a abordagem multirreferencial?

RESPOSTA: Então, assim [...], a multirreferencialidade, enquanto perspectiva epistemológica, uma abordagem teórica, eu me aproximei dela no doutorado. Antes do doutorado, no processo de elaboração do projeto de tese pra concorrer à seleção do doutorado, em função de leituras do projeto que minha possível orientadora tinha no seu grupo de pesquisa, e que dialogavam com a multirreferencialidade. Certo? Então, foi um encontro meio que nessa perspectiva, de dar conta da perspectiva que ela aponta como referencial teórico da pesquisa, mas, interessante [...] que, na perspectiva, assim, de me observar no meu processo formativo, o meu encontro com a multirreferencialidade parece que foi aquele encontro que você almeja, você busca, você intenciona. foi muito prazeroso, né? Como se eu dissesse que tava faltando isso no meu processo formativo. Então, talvez, como postura, eu já tivesse muito esse olhar plural, desse desejo de conhecer, de diferenciar desse outro. Foi um encantamento eu diria [...]. Lógico que, quando você começa a fazer determinadas leituras, você vai ressignificando, não é? Aquelas coisas que você tivesse o desejo, mas estivesse ali embutido nas suas ações, então, eu acho que a multirreferencialidade me permitiu dar um novo sentido à noção de docência e de formação na vida. Eu acho que assim foi esse encontro.

E com jornal de pesquisa, assim, eu sempre fui uma pessoa de muitos registros, então, como professora de estágio, à medida que eu ia observando as práticas das alunas, eu já ia fazendo minhas considerações e reflexões das observações. Agora, o jornal de pesquisa, na perspectiva desse olhar para si, de autoria, de estar na gênese desse conhecimento e dessa formação, ele começa também no processo de construção do projeto de tese, porque foi quando eu fui realmente me aproximar de uma discussão mais teórica, a partir da aproximação com Joaquim. Foi daí que eu comecei os registros, mas me permitindo dizer de mim mais próximo e não distanciada, como, talvez, eu fizesse antes.

2. Como foi trabalhar com o Jornal de Pesquisa como dispositivo metodológico durante a construção da sua pesquisa?

RESPOSTA: Certo. Então, veja só. Desde esse momento que eu fui construindo o projeto, eu fui fazendo o diário de pesquisa, inclusive aquele diário de pesquisa que, em alguns momentos da sua vida, tá lá muito presente, que nem tudo que você escreve você autoriza, mas você faz um recorte para publicizar. Então, o diário, eu vejo realmente como dispositivo por permitir esse se vê passar. Então, é muito interessante você escrever aquelas coisas e depois você perceber a dimensão do que você escreveu. A implicação dessa escrita, possibilita voltar para um momento através da escrita. Então, como dispositivo formativo foi uma grande potência do meu trabalho, apesar de ele aparecer até, talvez, como secundário na escrita, já que a ênfase do meu dispositivo foi em atos de currículo para o ensino híbrido. Mas, o diário estava ali muito presente na minha formação. Eu considero muito significativo o uso do diário como dispositivo metodológico.

3- Pelo que pude constatar, diante da sua proposta de pesquisa, referendada em proposição de atos de currículo para/com o uso das tecnologias digitais, surgiram muitas questões polêmicas, resistências, discordâncias e também acatamentos e elogios nas falas dos professores do Departamento de Educação da UERN, por ocasião de Reunião da Plenária Departamental. Como você lidou com essas discordâncias?

RESPOSTA: Hoje eu já consigo ressignificar esse momento, quando eu trago, por exemplo, a ideia da neratividade. Na verdade, eu esperava do departamento uma outra coisa, uma aceitação muito melhor do que foi, sem precisar de tanto embate e debate, sem precisar de tanto convencimento, mas, hoje, eu vejo que foi um momento formativo pra mim, pra perceber esses olhares plurais. Porque, quando você está inserido numa pesquisa, você vai com muita vontade que todo mundo acate. Eu vejo que foi extremamente formativo e significativo, porque, hoje, por exemplo, a faculdade de educação está querendo propor um curso de educação a distância em educação, que está para passar pela plenária do curso. Então, você veja que antecipei, mas não foi fácil lidar com esse outro, com esse processo de aceitação, com essa negatividade. É sempre um processo formativo que necessita de alteração. Mas foi válido, tudo faz parte de um processo de aprendizagem, e a gente conseguiu vencer essa etapa, convencendo os outros da importância da nossa pesquisa.

4. Você trabalhou em sua tese com a noção de ciberautorcidadão, expressão elaborada por você, a partir dos estudos de Barbosa (2009; 2010) e Ardoino (1998b). Você diz que “ciberautorcidadão não se constitui em um conceito, mas em uma postura que se tece nos diversos fluxos que permeiam a sala de aula presencial e online (RIBEIRO, 2015, p. 152). E acrescenta entender “ciberautorcidadão enquanto postura, em permanente devir, autoral, crítica, multiletrada, plural, imersiva e implicada com/na cibercultura, pode ser pensada na formação de todos os praticantes culturais deste contexto”. (RIBEIRO, 2015, p. 149). Hoje você expressaria dessa mesma forma a noção sobre ciberautorcidadão, ou que alterações proporia? Que comentário faria, hoje, com relação a esta ideia central em seu trabalho?

RESPOSTA: Eu diria que cada vez eu vejo mais potência nessa ideia, exatamente por essa possibilidade, por essa interação que a gente vive na cultura do digital, que a gente tá vendo aí com essas posturas dos *fakes news*, que a gente tá vendo com a *fakta* de urbanidade, que está sendo tecida nas redes. Então eu acho que, cada vez mais, essa ideia do ciberautor cidadão precisa estar sendo pensada enquanto postura dentro fora do processo formativo. Porque o que a gente está dizendo desse ciberautorcidadão é alguém logicamente situado no contexto da cibercultura, na cultura do digital em rede. Alguém que o cotidiano perpassa o digital o tempo todo e que, nessa perspectiva, a gente olha pra nossa postura enquanto sujeito, enquanto alguém que colabora com o processo formativo dos outros, e que recebe esse processo de colaboração. E nesse processo de estar em rede, nós temos um papel fundamental, porque a gente tá aí tecendo um conhecimento, tecendo uma formação, tecendo um diálogo. E todas essas noções de autoria, de alteridade, de alteração, de negatividade passa nesse diálogo com o outro, sabendo se diferenciar desse outro, que, muitas vezes, a gente não sabe, que tem muitos xingamentos e muitas agressões, não só nas redes sociais, mas to citando um exemplo, pelo contexto da nossa universidade aqui, né? Então, se você for acompanhar um momento de greve no *facebook*, você fica se questionando, onde é que tá a cidadania, o permite alguém ser autor, quando lhe falta totalmente a questão ética? Então, que autoria é essa que permite você dizer tudo com o outro, sem se perceber nessa relação com o outro? Então, eu não mudaria não, apesar de que não é um conceito fechado, é uma noção que se dá em ato, que se dá engendrada em um contexto e que, se eu fosse fazer a pesquisa em outro contexto, logicamente que seriam outros dispositivos, outros sujeitos e que poderia dar em outra coisa.

6. Em sua tese você fala sobre quem a apresentou a abordagem multirreferencial, na pessoa do Professor Joaquim Barbosa, que é um dos principais autores que discutem a multirreferencialidade e o Jornal de pesquisa no Brasil. Quero que me conte qual a contribuição do Professor Joaquim Barbosa na construção da sua pesquisa e também para sua formação enquanto pesquisadora em Educação?

RESPOSTA: Que coisa delicada! Primeiro eu posso falar de Joaquim como intelectual, que tem toda uma imersão nas questões dessas noções que me ajudou muito a compreender as leituras que eu fiz. Então, em um olhar mais racional, essa contribuição foi imprescindível. Mas que, como eu digo na tese, não se faz multirreferencialidade com noções ou com compreensões de noções, mas vivenciando essa postura. E Joaquim tem essa postura, dessa implicação com o outro, com a educação, consigo mesmo. Então, eu digo foi duas formas de aprender, tanto nessa perspectiva que não se separa mais do racional, no sentido de compreender as noções, como do olhar plural multirreferencial que ele traz na sua vida. Então eu considero que foi o ápice da pesquisa, no sentido da contribuição formativa, porque eu estava tendo a oportunidade de estar dialogando com um dos autores do meu trabalho. Logicamente que o viés psicanalítico talvez eu não alcance, não tenha alcançado, mas o que eu pude tirar de proveito dessa parceria, num bom sentido, para a vida e dentro/fora da universidade, eu estou fazendo isso.

7. Já se passaram três anos após a conclusão e defesa da sua tese. Gostaria que me falasse qual a repercussão do Jornal de Pesquisa e da multirreferencialidade, hoje em dia, em sua atuação profissional como professora no ensino superior e como pesquisadora em Educação.

RESPOSTA: Eu acho que a gente vive hoje um momento muito sério de ativismo. E quando a gente pensa numa escrita reflexiva, a gente precisa de um tempo, que não é um tempo cronológico. Você precisa deixar um espaço para se fazer isso. Então o diário ajuda isso, eu tenho, muito mais, instigado minhas alunas nesse processo formativo do que eu mesma. E lanço mão sim, muitas vezes, do celular. Algumas escritas desafiadoras de coisas que eu tenha passado na vida profissional eu faço a escrita, mas não é algo que eu faço no cotidiano, como se eu sentisse a necessidade de colocar pra fora coisas que não ta cabendo em você e você coloca pra fora, sistematiza através do diário de pesquisa. Então eu tenho muito mais esse uso do que uma coisa mais específica e pontual. E tenho instigado as alunas, tanto no PIBIC, quanto no mestrado, a fazer um diário de pesquisa. Então é mais isso.

E quanto a minha postura, não tenho dúvida enquanto a isso não[...]. O diário se constitui em um dispositivo, realmente, agora desde que você esteja implicado, porque o diário nasce da implicação, de um desejo de autoconhecimento, de se ver passar, de autoformação, de se perceber nesse processo de reflexão. Então o diário não pode ser visto como um instrumento, ele é mais que um instrumento, na minha ideia. É um dispositivo que aciona em nós uma vontade de ir em busca do novo. Dificilmente, se você disser assim pra alguém, “Faça um diário!”, a pessoa pode até iniciar e fazer um diário, mas se ela não se encontrar nesse diário ela não vai ter esse resultado formativo. Por quê? Porque necessita você estar implicado, percebendo-se, vivendo, fazendo-se, refletindo sobre o seu ato formativo. Dizer que eu acho bacana esse seu olhar, porque você traz a possibilidade da gente se enxergar a partir do que a gente fez no nosso trabalho. Isso é bastante formativo. E o diário de pesquisa deve sim ser incentivado em nossas práticas, porque é escrevendo sobre nós mesmos que nós podemos entender para onde estamos caminhando no nosso processo formativo e nos dos nossos alunos e dos nossos outros pares.