

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Denize da Silveira Foletto

**O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE  
NARRATIVA DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO  
ESPAÇO GRUPAL**

Santa Maria, RS  
2017



**Denize da Silveira Foletto**

**O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA  
DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, LP1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, como requisito para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Foletto, Denize da Silveira  
O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA  
DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL  
/ Denize da Silveira Foletto.- 2017.  
228 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2017

1. Grupo de Análise Narrativa Discursiva 2. Formação  
de pesquisadores 3. Análise Narrativa Discursiva Grupal  
4. Constituição de grupo I. Isaia, Sílvia Maria de Aguiar  
II. Título.

**Denize da Silveira Foletto**

**O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA  
DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, LP1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, como requisito para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

**Aprovada em 10 de outubro de 2017:**

---

**Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Mirian Haubold Barbosa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Marília Costa Morosini, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (PUCRS)**

---

**Marcos Alexandre Alves, Prof. Dr. (UNIFRA)**

---

**Rejane Cavalheiro, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Suplente)

---

**Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2017



## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todas as integrantes do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), que ajudaram a tornar esse trabalho possível.



## AGRADECIMENTOS

*Alguém já disse que “a gratidão é a lembrança do coração”. Penso que faz sentido, pois ao longo da minha formação no curso de doutorado, estive cercada por pessoas que me ajudaram e tornaram a construção deste trabalho mais prazeroso. Sendo assim, reitero que nada se constrói sozinho; o trabalho em conjunto nos apoia e fortalece. Por isso essa parte da tese é tão especial. Desta forma, agradeço...*

*... a Deus por colocar pessoas tão iluminadas a meu lado e sem as quais certamente não teria conseguido!*

*... à Universidade Federal de Santa Maria pela oportunidade de estudar numa instituição pública e de qualidade e à Professora Dr<sup>a</sup> Liliana Ferreira, coordenadora do PPGE, pela compreensão e disponibilidade em ajudar quando precisei.*

*... a minha orientadora, Professora Sílvia, exemplo de competência, pela oportunidade de crescimento profissional, que para sempre será lembrada. Obrigada pelo conhecimento compartilhado, pela orientação correta desse trabalho, confiança e liberdade na escrita. Por me permitir fazer parte do GTFORMA e da sua vida.*

*... à Professora Dr<sup>a</sup> Marília Morosini, ao Professor Dr. Marcos Alexandre Alves, à Professora Dr<sup>a</sup> Valeska F. de Oliveira, à Professora Dr<sup>a</sup> Mirian H. Barbosa, à Professora Dr<sup>a</sup> Rejane Cavalheiro pela disposição em participar da banca examinadora e pela seriedade acadêmica com que avaliaram o trabalho. Obrigada pelas preciosas considerações e generosas sugestões de aprimoramento.*

*... à direção da Escola JIL por sempre compreender quando precisei faltar minhas atividades docentes.*

*... às integrantes do GAND pela colaboração em participar da pesquisa e a oportunidade de trocar ideias e conhecimentos construídos gradativamente no contexto do GTFORMA. Foram momentos agradáveis de estudo e diversão que deixaram a certeza de termos formado um verdadeiro grupo de pesquisadoras.*

*... às colegas do Subgrupo 3: Mirian, Greice, Cláudia, Nayara, Rejane e Mônica pelos momentos de partilha, de alegria e de descontração vivenciados no trabalho e fora dele. Sempre serão lembradas como as Las Lindassss!*

*... às bolsistas do GTFORMA (Marciele, Fernanda, Natália, Nayara, Thaíse, Luisiana e Neosane) pelas exaustivas transcrições das reuniões. Sei que não é um trabalho simples, por isso, obrigada pelas horas de dedicação e paciência.*

*... ao meu esposo André, pelo amor, pela confiança e pela capacidade de compreensão. Obrigada pelo apoio moral e financeiro, por acreditar em mim e pela sua presença na minha vida e na vida dos nossos filhos.*



*... aos meus meninos Vinícius e Otávio, pelos sorrisos, pela espera ansiosa e paciente nos momentos de ausência. Obrigada por “entenderem” a minha distância mesmo estando perto. Peço desculpas pelos “corridões” que dei, pelos gritos e pelos “nãos” que emiti sem pensar, apenas porque precisava de silêncio para me concentrar. Prometo ser mais de vocês de agora em diante, meus filhos.*

*... ao meu pai, que partiu das nossas vidas durante o doutorado, agradeço em oração os ensinamentos sobre a vida. Agradeço também a mãe, minha conselheira e amiga. Avó amorosa e disponível. Obrigada pela presença, proteção constante em nossas vidas e principalmente pelas orações (que não foram poucas) nos momentos mais difíceis.*

*...a minha prima, colega de grupo e amiga Hedio por ter me inserido no GTFORMA, proporcionando-me a oportunidade da realização deste curso. Obrigada por me ajudar a dar os primeiros passos na construção teórica do projeto; por valorizar minha capacidade e por saber o momento certo de me “soltar” para caminhar sozinha.*

*... a Greice, minha colega e amiga querida, pelas incansáveis escutas, pelas leituras da tese, momentos de partilha e contribuições valiosas. Pelos sorrisos sinceros e pela amizade. Verdadeiro presente do GTFORMA para a vida!*

*... a Déia por me atender e ajudar nos trâmites legais que o curso exige, a Marci pelo auxílio nas buscas de referenciais teóricos para a pesquisa e a Sônia Silva pelas revisões dos textos. Sempre lembrarei com carinho de vocês e da disposição em ajudar. Obrigada amigas!*

*... a Talice, que foi muito além das tarefas domésticas. Foi uma verdadeira amiga e mãe para meus filhos. Obrigada pelo cuidado, pela forma de educar e tempo dedicado aos meus meninos na minha ausência.*

*... a D. Ione e a Carol, vizinhas e amigas, obrigada por acolher meus filhos quando estava longe e também nos fins de semana quando precisava me debruçar nos livros.*

*Enfim, a tantos outros e outras que, na impossibilidade de nominá-los(as), desejo agradecer pelo convívio, pelo incentivo e pela elegância em debater e sugerir ideias.*



*Diz o poeta Mário Quintana:  
"São os passos que fazem os caminhos".  
E o GAND fez o seu caminho...*



## RESUMO

### O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL

AUTORA: Denize da Silveira Foletto  
ORIENTADORA: Silvia Maria de Aguiar Isaia

Esta tese foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A temática proposta abordou o processo constitutivo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) como formação de pesquisadores e teve como objetivo geral identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG). A metodologia foi pautada nos aportes teóricos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), utilizando-se a abordagem hermenêutica-reconstrutiva como instrumento de análise. Através da hermenêutica analisaram-se os discursos das dezessete integrantes do GAND, tendo como paradigma dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade e a filosofia da intersubjetividade, presentes na TAC. Na coleta de dados reuniu-se a transcrição dos quinze encontros do GAND, entrevistas semiestruturadas com as integrantes e o diário de campo da pesquisadora. Os elementos teóricos envolvidos nesse trabalho dizem respeito à formação do pesquisador e o trabalho com grupos. As observações e considerações elaboradas sobre o GAND, sob o olhar hermenêutico, crítico e dialético revelam que a dinâmica constitutiva do grupo passou por três momentos, a saber: 1º) de dúvidas e certezas; 2º) de conceitos novos; 3º) de desmonte e reconstrução. Assim, esses momentos permitiram duas movimentações importantes que constituíram o GAND: a) a reconstrução do equilíbrio entre os mundos objetivo, subjetivo e social; e b) a coordenação efetiva de ações individuais (imersão, exploração, elaboração e reelaboração) para o desenvolvimento da tarefa de análise coletiva proposta pelo grupo. Portanto, a dinâmica constitutiva do GAND decorreu do esforço de construção de uma ANDG, gerando formação de pesquisadores e foi atravessada por interações intersubjetivas entre as integrantes. Essas interações intersubjetivas provocaram nas integrantes a revisão sobre suas práticas como pesquisadoras e mudanças no entendimento sobre e como fazer pesquisa. Ao finalizar a pesquisa, teve-se a pretensão de que a mesma se tornasse uma “pesquisa comunicativa”, ou seja, capaz de fazer despertar a competência comunicativa dos pesquisadores, de modo que os mesmos permitam-se discutir e reavaliar o campo da pesquisa em educação, em benefício de todos. Além disso, por entender que a singularidade do sujeito se constrói no coletivo, alimenta-se ainda a expectativa de que esse trabalho de análise grupal sirva de incentivo para experiências formativas, vivenciadas no espaço grupal, tendo em vista contribuir com a formação de um pesquisador multiplicador e independente, que saiba dialogar com o mundo da vida.

**Palavras-chave:** Grupo de Análise Narrativa Discursiva. Formação de pesquisadores. Análise Narrativa Discursiva Grupal. Constituição de grupo.



## ABSTRACT

### THE CONSTITUVE PROCESS OF THE ANALYSIS GROUP DISCURSIVE NARRATIVE: THE RESEARCHERS' FORMATION IN A GROUP SPACE

AUTHOR: Denize da Silveira Foletto  
ADVISER: Silvia Maria de Aguiar Isaia

This thesis was developed in the Line of Research 1 – Formation, knowledge and Professional Development, of Post-Graduate Program in Education, of the Federal University of Santa Maria/RS. The proposed theme addressed the constitutive process of the Analysis Group Discursive Narrative (AGDN) as researchers' formation and it had as general objective to identify, to interpret and to understand the constitutive dynamics of the Analysis Group Discursive Narrative for the elaboration of a Group Discursive Narrative Analysis (GDNA). The methodology was based on the theoretical contributions of the Theory of Communicative Action (TCA) by the German philosopher Jürgen Habermas (2012), using the hermeneutic-reconstructive approach as analysis instrument. The discourses of the seventeen members of AGDN were analyzed, through the hermeneutic, it having as paradigm two broad models of rationality: the philosophy of subjectivity and the philosophy of intersubjectivity, present in the TAC. Data collection included the transcription of the fifteen meetings of the AGDN, semi-structured interviews with the members and the researcher's field diary. The theoretical elements involved in this work concern the researcher's formation and the work with groups. The elaborated observations and considerations about the AGDN, under the hermeneutic, critical and dialectical look reveal that the constitutive dynamics of the group went through three moments, namely: 1<sup>st</sup> - from doubts and certainties; 2<sup>nd</sup>) of new concepts; 3<sup>rd</sup>) of dismantling and reconstruction. Thus, these moments allowed two important movements that constituted AGDN: a) the reconstruction of the equilibrium between the objective, subjective and social worlds; and b) the effective coordination of individual actions (immersion/exploration/elaboration/re-elaboration) for the development the collective analysis task proposed by the group. Thus, the constitutive dynamics of the AGDN resulted from the construction effort of GDNA, generating researchers' formation and was crossed by intersubjective interactions among the members. These intersubjective interactions provoked in the members the review their practices as researchers and changes in the understanding about and how to do research. At the end of the search, it was pretended that it became a "communicative research", that's to say, capable of awakening the communicative competence of the researchers, so that they allow themselves to discuss and re-evaluate the field of research in education, for the benefit of all. In addition, understanding that the singularity of the subject is built in the collective, the expectation is that this work of group analysis will serve as an incentive for formative, lived experience in the group space, in order to contribute with the formation of a multiplier and independent researcher, who knows how to dialogue with the world of life.

**Keywords:** Analysis Group Discursive Narrative. Researchers' formation. Group Discursive Narrative Analysis. Group constitution.



## LISTA DE FIGURAS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Figura 1 - | Esquema demonstrativo da metodologia adotada na pesquisa.....  | 35  |
| Figura 2 - | Esquema demonstrativo das fases de constituição do GAND.....   | 141 |
| Figura 3 - | Esquema demonstrativo das categorias encontradas.....          | 142 |
| Figura 4 - | Esquema demonstrativo das dimensões encontradas.....           | 164 |
| Figura 5 - | Esquema demonstrativo da dinâmica de constituição do GAND..... | 202 |
| Figura 6 - | Representação de um GAND.....                                  | 206 |



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 - Trabalhos publicados na Anped Sul de 2008-2013.....  | 58 |
| Gráfico 2 - Trabalhos publicados na Anped de 2008-2013.....  | 59 |
| Gráfico 3 - Trabalhos publicados no Endipe no período de 2008-2013.....  | 60 |
| Gráfico 4 - Teses e Dissertações da UFSM do período de 2008-2013.....  | 61 |
| Gráfico 5 - Produções de teses e dissertações da UFRGS no período de 2008-2013.....                            | 62 |
| Gráfico 6 - Teses e dissertações da PUCRS do período de 2008-2013.....   | 62 |
| Gráfico 7 - Teses e dissertações publicadas no período de 2008-2013 na UFPEL.....                              | 63 |
| Gráfico 8 - Artigos publicados no período de 2010-2015 coletados no banco de dados <i>Web of Science</i> ..... | 64 |



## LISTA DE QUADROS

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Quadro 1 - | Descritor Docência Superior 2008-2013.....             | 55 |
| Quadro 2 - | Descritor Educação Superior 2008-2013.....             | 56 |
| Quadro 3 - | Descritor Grupo de Pesquisa 2008-2013.....             | 56 |
| Quadro 4 - | Descritor Grupo de Análise Narrativa 2008-2013.....    | 56 |
| Quadro 5 - | Descritor Análise Narrativa Grupal 2008-2013.....      | 57 |
| Quadro 6 - | Descritor Formação de Pesquisadores 2008-2013.....     | 57 |
| Quadro 7 - | Descritor <i>Researchers' Formation</i> 2010-2015..... | 64 |



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|              |   |
|--------------|---|
| ANDG         | Análise Narrativa Discursiva Grupal   |
| ANPED        | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                   |
| ANPED<br>SUL | Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Reunião Científica Regional |
| BDTD         | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                                    |
| CAAE         | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética                             |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CE           | Centro de Educação  |
| CNPq         | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                 |
| ECRO         | Esquema Conceitual, Referencial e Operativo                                   |
| ENDIPE       | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino                             |
| GAND         | Grupo de Análise Narrativa Discursiva   |
| GT           | Grupo de Trabalho   |
| GTFORMA      | Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação                                     |
| IES          | Instituição de Educação Superior  |
| MCT          | Ministério de Ciência e Tecnologia  |
| MEC          | Ministério da Educação  |
| PAF          | Professores Anos Finais   |
| PAI          | Professores Anos Iniciais   |
| PAT          | Professores Anos Intermediários   |
| PUCRS        | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul                         |
| RIES         | Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior                     |
| RS           | Rio Grande do Sul   |
| SM           | Santa Maria   |
| TAC          | Teoria da Ação Comunicativa   |
| UFPeI        | Universidade Federal de Pelotas   |
| UFRGS        | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                     |
| UFSM         | Universidade Federal de Santa Maria   |
| UNISINOS     | Universidade do Vale do Rio dos Sinos   |



## SUMÁRIO

|         |   |     |
|---------|---|-----|
|         | <b>APRESENTAÇÃO.....</b>  | 15  |
|         | <b>CAPÍTULO I - ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>   | 27  |
| 1.1     | OBJETIVOS.....  | 29  |
| 1.1.1   | <b>Objetivo Geral.....</b>  | 29  |
| 1.1.2   | <b>Objetivos Específicos.....</b>   | 29  |
| 1.2     | EXPLICITAÇÃO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....  | 30  |
| 1.3     | OPÇÕES METODOLÓGICAS.....   | 36  |
| 1.3.1   | <b>Teoria da Ação Comunicativa.....</b>   | 36  |
| 1.3.2   | <b>A hermenêutica.....</b>  | 41  |
| 1.3.3   | <b>A preferência hermenêutica para interpretação e compreensão dos discursos das integrantes do GAND.....</b>                           | 47  |
| 1.4     | ASPECTOS ÉTICOS CONSIDERADOS NA PESQUISA .....  | 48  |
|         | <b>CAPÍTULO 2 - CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....</b>   | 51  |
| 2.1     | O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL.....  | 51  |
| 2.1.1   | <b>O desenvolvimento do trabalho .....</b>  | 53  |
| 2.1.1.1 | <i>Panorama geral dos repositórios investigados.....</i>  | 55  |
| 2.1.1.2 | <i>Produções escolhidas .....</i>   | 65  |
| 2.1.1.3 | <i>Discussão das categorias.....</i>  | 68  |
| 2.1.1.4 | <i>Principais autores que sustentaram as discussões.....</i>  | 82  |
|         | <b>CAPÍTULO 3 - O TRABALHO DE HABERMAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES.....</b>                                   | 85  |
| 3.1     | FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....  | 85  |
| 3.2     | ÉTICA DO DISCURSO.....  | 89  |
| 3.3     | ESFERA PÚBLICA, A DELIBERAÇÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DA COMUNIDADE DE PESQUISA.....  | 91  |
| 3.4     | A TEORIA DE HABERMAS E A EDUCAÇÃO.....  | 94  |
|         | <b>CAPÍTULO 4 - A ATIVIDADE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>   | 99  |
| 4.1     | O ATO DE ESCREVER.....  | 100 |
| 4.2     | A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO E A VALORIZAÇÃO DO OLHAR DO OUTRO NO GRUPO DE PESQUISA E NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO..... | 103 |
| 4.3     | REFLEXÕES SOBRE GRUPOS.....   | 106 |
| 4.4     | CONCEITO DE GRUPO.....  | 113 |
|         | <b>CAPÍTULO 5 - FASES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND).....</b>                       | 117 |
| 5.1     | DESCRIÇÃO DAS FASES DE DESENVOLVIMENTO DO GAND.....   | 118 |
| 5.1.1   | <b>Fase do conflito.....</b>  | 118 |
| 5.1.2   | <b>Fase da conceituação.....</b>  | 125 |
| 5.1.3   | <b>Fase da constituição.....</b>  | 133 |



|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.2   | DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS EXPRESSAS DAS CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS EM CADA FASE DO DESENVOLVIMENTO DO GAND..... | 143 |
| 5.2.1 | <b>Liderança</b> .....  | 143 |
| 5.2.2 | <b>Impregnação teórica</b> .....  | 148 |
| 5.2.3 | <b>Resistência à mudança</b> .....  | 151 |
| 5.2.4 | <b>Relações Interpessoais</b> .....   | 156 |
| 5.2.5 | <b>Competência Emocional e Intelectual</b> .....  | 160 |
|       | <b>CAPÍTULO 6 - DINÂMICA CONSTITUTIVA DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)</b> .....                 | 167 |
| 6.1   | LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS RACIONALIDADES DO GAND.....   | 167 |
| 6.1.1 | <b>Pré-concepção grupal</b> .....   | 168 |
| 6.1.2 | <b>Mudança de cultura</b> .....   | 180 |
| 6.1.3 | <b>Consolidação do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) como formação de pesquisadores</b> .....        | 189 |
| 6.2   | CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND).....   | 199 |
| 6.3   | COMPREENSÃO DO QUE É UM GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND).....                                       | 203 |
|       | <b>CONCLUSÃO</b> .....  | 207 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 211 |
|       | APÊNDICE A - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....   | 217 |
|       | APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUBGRUPOS.....  | 219 |
|       | ANEXO A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....  | 221 |
|       | ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....  | 223 |
|       | ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFSM .....   | 225 |



## APRESENTAÇÃO

Escrever uma tese de doutorado não é uma tarefa simples, pelo contrário, torna-se complexa, por lidar com a vida do orientando, com seus projetos existenciais, suas idiossincrasias e crenças mais viscerais. Por sua importância no meio acadêmico, consiste na construção e na produção de novos conhecimentos, exigindo a convergência de praticamente todas as energias vitais do pesquisador. Contudo, a nosso ver, mesmo tratando-se de uma tarefa árdua, a formação de pesquisadores, além de necessária, é um processo que deve ser incentivado, aprofundado e socializado. Pesquisadores precisam qualificar-se a fim de reconstruir, fortalecer e potencializar o conhecimento, levando-o à ampliação sua relevância e valorização.

Pensando nisso, a possibilidade, para mim,<sup>1</sup> de realizar o curso de doutorado não foi algo impulsivo e rápido, mas sim, constituiu-se num processo de maturação lento e gradual que venho tecendo há muito tempo, caracterizando minha trajetória de vida profissional e de estudante.

Portanto, com o intuito de situar meu estudo, apresento a narrativa de meu percurso em busca da minha formação profissional. Trata-se de uma reflexão e (re)construção da minha vida enquanto educadora e estudante. Reflexão e (re)construção porque penso que a cada aula que damos ou participamos, reconstruímos o nosso saber, em função de estabelecermos uma relação com o outro. A troca que estabelecemos com o outro se dá na construção da novidade, de como eu reordeno o meu próprio pensamento em função do pensamento do outro.

Assim, por me identificar com a leitura, por gostar muito da comunicação e de escrever, optei pela graduação em Letras-Português-Inglês. Esse curso foi a base de que necessitava para iniciar a construção de uma prática pedagógica; e digo iniciar, pois sei que esse não é um processo que tem início, meio e fim. A prática docente vai se construindo e elaborando-se aos poucos, desenvolvendo-se conforme as vivências na sala de aula e os conhecimentos teóricos subjacentes a prática do professor, que segundo Isaia (2003a), chama-se de trajetórias de formação que engloba de forma integrada as ideias de trajetória e de formação. Segundo a autora, “essas perfazem a trajetória pessoal, profissional e percurso

---

<sup>1</sup> A história pessoal e profissional da autora será narrada na primeira pessoa do singular.

formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (ISAIA, 2003a, p. 24).

Nesse sentido, sempre me identifiquei com a pesquisa, e em meio a minha prática docente na educação básica, aperfeiçoei meus conhecimentos através de dois cursos de Especialização (Pedagogia Gestora: Administração, Orientação e Supervisão Escolar e Mídias na Educação). Posteriormente, no mestrado, pesquisei a racionalidade que permeava a formação docente nos Cursos de Pedagogia a Distância (EaD), apresentando argumentos para a construção de uma outra racionalidade com vistas a uma nova identidade pedagógica centrada na razão comunicativa. A realização desse estudo foi de suma importância, pois expandiu a minha bagagem teórica acerca da formação docente para o ensino superior e também provocou em mim o interesse em estudar e pesquisar ainda mais sobre a Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012).

Na disciplina de Docência Orientada, no Curso de Geografia/Licenciatura, obtive minha primeira experiência no ensino superior, momento este em que me vi na situação de aprendente e aprendiz. Esse foi um momento possível de analisar, mais uma vez, minha prática docente, elencando quais processos, quais caminhos se devem percorrer no intuito de desenvolver plenamente os sujeitos inseridos naquele espaço, entendendo-os como pessoas ativamente envolvidas na co-construção do seu próprio conhecimento e do conhecimento do outro, através de um aprender reflexivo e compartilhado. Isso suscitou, sobremaneira, meu interesse, não só em pesquisar a Educação Superior, mas também futuramente atuar nela.

Foi, então, com a minha inserção, em 2012, no “Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação”<sup>2</sup> - GTFORMA/UFSM (CNPq), que percebi a possibilidade de buscar, no grupo de pesquisa, um campo para pesquisar a temática da constituição grupal como formação de pesquisadores, alicerçada na Teoria da Ação Comunicativa.

A noção de pesquisador não é nova. As discussões sobre a importância dos pesquisadores produzindo pesquisas foram realizadas por muitas décadas. Nos últimos anos, essa ideia foi trazida novamente para debate através da tomada de decisões com base em dados e da responsabilidade do professor. Os pesquisadores

---

<sup>2</sup> Coordenação Professora Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Isaia.

continuaram a avançar com o argumento de que, para as escolas produzirem um aprendizado mais eficaz, os professores precisam estar envolvidos em pesquisa e precisam oferecer oportunidades de formação orientada para a investigação (BURNS, 2005).

Quando os professores são preparados como pesquisadores, eles são capazes de investigar seu próprio espaço e fazer determinações quanto a melhor forma de aplicar a teoria na prática (KYEI-BLANKSON, 2014). O pesquisador “tem o potencial para ser um poderoso agente de mudança educacional, pois contribui no desenvolvimento de pessoas com atitudes profissionais que abraçam ação, progresso e reforma em vez de estabilidade e mediocridade” (MILLS, 2003, p.5).

Transpondo a discussão para o espaço da sala de aula, os resultados até agora mostram que quando os professores estão envolvidos na investigação, eles se tornam mais reflexivos e críticos; adotam uma nova postura sobre a sua prática; estabelecem novas redes de interações e mediações; e trabalham para mudar seu ambiente (PIVETTA, 2011). Em última análise, essas alterações podem conduzir uma melhoria na aprendizagem do estudante, pois através da pesquisa, o pesquisador ganha uma compreensão melhorada de si, de seus alunos, do seu papel e responsabilidade enquanto professor, garantindo assim, uma mudança positiva na sala de aula. Mudança essa que tem a intenção de estreitar ou quem sabe, eliminar, a lacuna entre a teoria e a prática de sala de aula através de uma formação que atenda aos contextos emergentes. Contudo, apesar das sinalizações dos efeitos promissores de se formar um pesquisador, não muito tem sido feito na prática em relação a isso, haja vista a carência de pesquisas que abordam essa temática.

Uma pesquisa pode ser realizada individualmente ou de forma colaborativa. Entretanto, os benefícios são maiores quando de forma colaborativa porque os participantes, ao trabalharem em conjunto, podem conduzir coletivamente, à ponte entre a teoria e a prática (HUBER; SAVAGE, 2009), e os ricos ganhos profissionais do conhecimento tornam-se “acessíveis a muitos membros da comunidade profissional” (SMITH; SELA, 2005, p. 295).

Em meio a esses termos, ressaltamos a importância do coletivo, pois desde os primórdios da história da humanidade, o homem é referenciado coletivamente. A vida em grupo é algo natural à espécie humana e a família é o primeiro grupo do qual o homem faz parte, constituindo-se um ser social, produto de sua história e de

sua cultura. Acreditamos que nenhum indivíduo consegue viver e agir sozinho em sociedade, uma vez que, se quiser, é capaz de reconhecer os benefícios mútuos da cooperação e do trabalho grupal. Além disso, mesmo que o trabalho com grupos tenha sido explorado, com fins essencialmente pedagógicos, somente no início do século XX, pequenos grupos foram valorizados e utilizados como recurso pedagógico tanto nos meios escolares como extra-escolares.

Neste trabalho, foram discutidas as ideias de Kurt Lewin (1948) que, considerado um cientista social, é um dos precursores da abordagem grupal, pois demonstrou a importância da dinâmica grupal no processo de mudança organizacional. Para o autor, a formação do grupo é fundamentada na ideia de consenso nas relações interpessoais, concordando que os objetivos, a totalidade de grupo, não se analisa a partir da visão de uma pessoa, e sim, do grupo como um todo. Em linha convergente Pichon-Rivière (1994, p. 105) estudou a dinâmica de grupos na lógica do grupo operativo em que esse é constituído por pessoas reunidas com um objetivo comum, chamado de “grupo centrado na tarefa, que tem por finalidade *aprender a pensar* em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal”. Contribui também com a discussão sobre grupos, a autora Marta Souto (2007) que traz a concepção de dispositivo grupal para referir-se ao grupo. Esse é compreendido pela autora como uma virtualidade, um espaço estratégico que acontece em um dado momento e num determinado espaço de tempo, em que o encontro de pessoas com objetivos comuns gera condições necessárias para que um grupamento se constitua num grupo.

Nessa ótica, no GTFORMA, pode observar o quanto um trabalho coletivo de produção de conhecimentos contribui para a prática científica do pesquisador da educação. Também, foi possível atestar, pela oportunidade de dialogar com a pesquisa, de realizar exercícios de percepção e reflexão crítica, em como os participantes de um grupo de pesquisa, amadurecem em relação ao caráter dialético da educação, que pela sua complexidade, não pode ser descaracterizada em sua dinamicidade. Nesse contexto, concebemos o pesquisador como protagonista, pois deve saber lidar com o compromisso ético-político-social da atividade de pesquisa. Portanto, a nosso ver, a formação de pesquisadores demanda, não só o desenvolvimento de habilidades intelectuais requeridas pela prática profissional desses (seja como produtores de novos conhecimentos, como orientadores de pesquisa ou avaliadores de produção científica), mas também, e talvez o mais

importante para nós aqui, como um sujeito/pesquisador capaz de se colocar no lugar do outro, de aprender com a crítica do outro, permitindo-se dar continuidade ao que já está posto e se dispondo a tentar melhorar aquilo que pode ser melhorado.

Sendo assim, este trabalho de tese emerge no imo do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA), a partir da pesquisa – “*Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*”,<sup>3</sup> que propunha a análise dos dados no contexto grupal. Neste trabalho de análise no contexto grupal, as ideias foram amadurecendo e ganhando motivação para estudar a constituição grupal, uma vez que, nesse movimento, percebemos que esse grupo de pesquisadoras<sup>4</sup> encontrava-se em formação, numa constante aprendizagem que ia evoluindo à medida que cada uma construía e aprimorava seu conhecimento na experiência prática coletiva. Por isso, demos continuidade aos processos de aprendizagem porque, nesse espaço, participaram diferentes pesquisadoras, dispostas a dialogar, na tentativa de se empenhar a investigar um problema de pesquisa<sup>5</sup>.

O GTFORMA decorre de uma preocupação comum voltada para trajetórias formativas (pessoais e profissionais) percorridas por docentes universitários, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Redes de Conhecimento. O grupo é formado por professores mestres e doutores, por mestrandos e doutorandos, bolsistas de iniciação científica da graduação, de apoio técnico e participantes externos envolvendo, a partir de uma dinâmica interativa em termos afetivos e intelectuais, o que denominamos de geração pedagógica<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq. 2012-2015.

<sup>4</sup> Dentre os 17 membros do grupo, todos são do sexo feminino. Dessa maneira, no decorrer do texto, faremos sempre referência ao sexo feminino.

<sup>5</sup> A pesquisa “*Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*” teve por objetivo investigar se as áreas específicas de conhecimento dos professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública podem influir nos movimentos da docência universitária. Respondeu a seguinte pergunta norteadora: Que especificidades apresentam os movimentos da docência superior (MDS) nas diferentes áreas do conhecimento e como esses influenciam a atuação docente? Salientamos que se entende por movimentos da docência superior, os momentos da trajetória de vida e de profissão do professor no entrelaçamento das dimensões pessoal, profissional e institucional bem como as transformações decorridas ao longo do tempo (ISAIA; BOLZAN, 2007a; 2007b).

<sup>6</sup> Constitui-se no contexto da educação superior, compreendendo uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos no caso um grupo de pesquisa.

A coluna dorsal do grupo é formada por atividades de investigação e de formação no cenário da pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria. É um grupo de pesquisa que emerge em meados de 2002, com história pautada na investigação da docência universitária, e que se encontrou envolto em um novo e desafiador processo que culminou com a análise narrativa grupal, ou seja, a análise das falas dos sujeitos foi realizada no coletivo e, portanto, o mesmo necessitava se constituir como um grupo capaz de desempenhar essa função.

Para essa tarefa, o GTFORMA, que por meio de um consenso entre as integrantes, resolveu denominar-se *Grupo de Análise Narrativa Discursiva*<sup>7</sup> (GAND), esteve engajado em pensar, aprender e interpretar as narrativas das entrevistas com 60 professores de diferentes áreas de conhecimento, sujeitos da pesquisa maior. O grupo decidiu denominar-se assim, porque era esse grupo, com essas pessoas, que estava trabalhando naquele momento na pesquisa maior e que iria se constituir. Portanto, o GTFORMA foi o lugar e o espaço no qual se constituiu o GAND.

Assim, a temática proposta abordou o processo constitutivo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva como formação de pesquisadores e teve como objetivo geral identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG). Nesse contexto, admitimos os seguintes objetivos específicos: - Narrar o percurso constitutivo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva; - Desvelar padrões de racionalidade expressos pelo grupo em sua constituição; - Reconhecer as implicações do Grupo de Análise Narrativa Discursiva como dispositivo de formação de pesquisadores; e - Analisar as contribuições do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a construção de uma análise narrativa discursiva grupal.

Nessas circunstâncias, vale esclarecer que o interesse em pesquisar o tema sobre o processo constitutivo deste como formação de pesquisadores não nasceu repentinamente, pelo contrário. No curso de mestrado, com o intuito de aproximar a proposta da ação comunicativa, optamos pelas entrevistas em grupos. Notamos que na entrevista coletiva as entrevistadas conseguiram desenvolver melhor seu pensamento, trocando ideias com as demais colegas e interagindo de forma mais espontânea. Assim, formamos grupos, que se comprovaram serem

---

<sup>7</sup> No texto, para evitar a repetida utilização da denominação do grupo em tela, quando houver recorrência a ele, muitas vezes, passamos a indicar, respectivamente, a sigla GAND – Grupo de Análise Narrativa Discursiva.

consideravelmente mais proveitosos, conforme nossa avaliação. Esse trabalho influenciou muito (mesmo que de forma bastante prematura) a escolha do tema aqui apresentado, pois trabalhar com o grupo mencionado acima se tornou instigante e extremamente interessante, porque percebemos que o mesmo poderia tornar-se campo de aprendizagem e uma excelente oportunidade de investigação a respeito da formação de pesquisadores.

Meus estudos se identificaram com a formação docente e ao participar do GTFORMA que, não só se propõe a refletir sobre as trajetórias formativas (pessoais e profissionais) percorridas por docentes do nível superior, como também, tem no compartilhar, vivências profissionais e pessoais seu ponto forte, pude confirmar minha certeza na relevância do coletivo, reafirmando a importância disso para minha própria formação. As discussões teóricas, o compartilhamento de ideias sobre formação docente com um grupo igualmente motivado em que é possível encontrar ressonância, foi fundamental para o aprimoramento do meu conhecimento e o ponto decisivo para a escolha do tema desta pesquisa a qual me propus para continuar minha formação, em nível de doutorado.

Como opção teórica para fundamentar o marco epistemológico deste trabalho, optamos pela Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012). Essa teoria nos possibilitou compreender que Habermas propõe uma emancipação humana através de um conceito de evolução e de integração social. Ao fazer isso, o autor busca uma razão comunicativa e processual, mediada pela linguagem. O autor elabora um paradigma filosófico para poder superar o paradigma da filosofia do sujeito. Ele vai encontrar na hermenêutica, na filosofia da linguagem e, sobretudo, na sua própria Teoria da Ação Comunicativa (TAC) os pressupostos para uma nova racionalidade social e pedagógica.

Dessa forma, escolhemos como procedimento de interpretação da constituição do grupo a abordagem hermenêutica-reconstrutiva. Lançamos um olhar-diagnóstico no campo empírico buscando identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva procurando desvelar padrões de racionalidade expressos pelo grupo em sua constituição. Podemos entender racionalidade como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Para tanto, estabelecemos como parâmetro de pesquisa dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna (do sujeito, da consciência) e o paradigma da

razão comunicativa, em que buscamos reconhecer as implicações do referido grupo como dispositivo de formação de pesquisadores e a sua contribuição para a construção de uma análise narrativa discursiva grupal, ancoradas numa racionalidade comunicativa.

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

Em contraposição ao paradigma da subjetividade, no paradigma da racionalidade comunicativa temos outro modo de compreender e fazer acontecer a educação. Nesse paradigma, a educação é elaborada e conduzida de forma muito mais abrangente, natural, autêntica, compromissada com a emancipação e a organização solidária das pessoas. Portanto, a racionalidade comunicativa se apresenta como uma nova moldura paradigmática, fundamentada na linguagem, que é comum a todos, cujo objetivo é possibilitar o entendimento bem como construir o consenso<sup>8</sup>, respeitando e promovendo as principais características do ser humano, ou seja, as diferenças individuais. A racionalidade comunicativa pressupõe “[...] a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012a, p. 674 e 675). A intersubjetividade tem a ver com a interação entre diferentes sujeitos que constitui o sentido cultural da experiência humana. Podemos acrescentar ainda que ela foi incorporada pela TAC de Habermas e é entendida, nesse caso, como uma condição inerente à situação humana (no mundo da vida) e, a linguagem, é o *médium* indispensável de sua interação.

Entendemos que neste espaço coletivo em que o grupo se encontrou trabalhando, era possível fazermos a conexão entre a compreensão e a validade, pois havia a possibilidade da correspondência dialógica, conforme Habermas

---

<sup>8</sup> Para dois ou mais sujeitos chegarem a um acordo sobre questões do mundo da vida como a verdade, a justiça e a autenticidade, não significa, para Habermas, anular as divergências ou as experiências singulares dos sujeitos, mas buscar um consenso entre eles. O consenso não acontece quando, por exemplo, um ouvinte aceita a verdade de uma afirmação e ao mesmo tempo duvida da sinceridade do sujeito falante ou da propriedade normativa de sua afirmação; o mesmo acontece quando um sujeito falante aceita a validade normativa de um comando, mas suspeita da seriedade da intenção a ele relacionada ou tem dúvidas sobre os pressupostos existenciais da ação comandada (e assim da possibilidade de realizá-lo).

preconiza. Ou seja, Habermas afirma que uma pretensão de validade só é reconhecida no discurso, pois contém a afirmação de que algo é digno de ser reconhecido (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Na abordagem hermenêutica-reconstrutiva estabelece-se uma relação entre sujeito-sujeito, em que o objeto é uma suposição acordada sobre o mundo objetivo. O sujeito tem mais força que o objeto no processo de significação, mas não apaga a existência do outro. Assim, a hermenêutica-reconstrutiva se caracteriza pelo descentramento do sujeito perante o outro, que pode aceitar ou não as pretensões de validade do discurso (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Nesse sentido, para ser fiel a esses princípios, em nosso trabalho também colocamo-nos na “escuta” dos atores implicados nessa proposta, a fim de responder a seguinte questão norteadora: qual a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva, para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal? Também, como participantes do processo e pesquisadoras, nos posicionamos como sujeitos reflexivos-comunicativos que buscaram o entendimento neste espaço compartilhado por todas as integrantes do grupo, sempre validando o outro. O exercício hermenêutico na prática tornou-se condição fundamental para que o trabalho adquirisse o sentido de colocar em diálogo também a teoria com a prática. Pensar a teoria e prática na formação de pesquisadores dialogando com as reflexões e conceitos desenvolvidos por Habermas, contribuiu para avançarmos na solução dos problemas que talvez enfrentamos na área, talvez por falta de compreensão mais profunda das bases teóricas que a sustentam.

Assim, no primeiro capítulo dessa tese, apresentamos os encaminhamentos metodológicos que delinearam o estudo. Apoiamo-nos na Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2012) como marco teórico, orientador de uma abordagem qualitativa. Utilizamos a hermenêutica-reconstrutiva para realizar a análise da coleta de informações, que foram os quinze encontros do GAND, diário de campo da pesquisadora e entrevista coletiva, a fim de compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal, tendo como pressuposto o processo formativo docente do grupal, centrado na razão comunicativa.

No segundo capítulo, apresentamos a constituição teórica do estudo. Iniciamos com o Estado da Arte sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal. Para tanto, realizamos através de sete descritores, um levantamento de

textos produzidos no Brasil referente à temática que foram apresentadas em espaços importantes no campo da educação: os eventos do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Reunião Científica Regional. E, as teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; Universidade Federal de Pelotas/UFPel; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e Pontifícia Universidade Católica/PUC-RS. Ainda, no sentido de aprofundarmos nossas investigações acerca das produções que estavam sendo produzidas sobre a temática, fizemos uma pesquisa no Portal de Periódicos CAPES/MEC, na base de dados *Web of Science*, em que direcionamos nossas buscas apenas para o descritor “*Researchers’ Formation*” (*Formação de pesquisadores*) com o intuito de coletar material comum ao tema em outros países. Foram feitas as leituras dos títulos e resumos para verificar o enquadramento no foco desta pesquisa.

Com o objetivo de explorar como o trabalho de Habermas pode contribuir com a temática da formação de pesquisadores, no terceiro capítulo, discutimos de forma mais ampla seu pensamento, procurando considerar sua relevância para os pesquisadores educacionais. Somando-se a isso, demonstramos através da discussão com autores da educação que trabalham com a Teoria da Ação Comunicativa, como Habermas busca uma saída para os impasses produzidos pela perspectiva monológica da filosofia do sujeito na modernidade. Habermas compreende que a solução está na razão comunicativa, uma racionalidade aberta e ampla, capaz de produzir entendimentos sobre as ações compartilhadas no Mundo da Vida<sup>9</sup>.

Dando continuidade, produzimos no quarto capítulo, uma discussão sobre a atividade de pesquisa na educação superior, enfatizando a importância do ato de escrever, atividade essa essencial para a formação de um pesquisador. Dissertamos sobre a importância do trabalho colaborativo e a valorização do olhar do outro no grupo de pesquisa e nos diferentes espaços de formação. Também, nesse mesmo

---

<sup>9</sup> É o horizonte sobre o qual se edificam as relações e interações intersubjetivas da cotidianidade. É relacionado aos três mundos sobre os quais os sujeitos, ao agirem com o propósito de entendimento mútuo, baseiam suas definições comuns das situações: objetivo, social e subjetivo. Mundo objetivo é a totalidade de entidades sobre as quais é possível preferir-se frases verdadeiras: é o mundo dos fatos, dos acontecimentos. Mundo social é a totalidade de relações interpessoais legitimamente reguladas: são as normas. Mundo subjetivo é a totalidade das experiências à qual o sujeito falante tem acesso privilegiado e que, se assim o quiser, pode expressar perante um público: são os sentimentos e emoções.

capítulo, elaboramos uma reflexão sobre grupos, apresentando os aportes teóricos que primeiro foram estudados pelo GAND e coadunam com os pressupostos da temática, para, posteriormente, apresentarmos o nosso conceito de grupo.

No quinto capítulo, damos início a parte empírica da pesquisa, em que começamos com a descrição dos quinze encontros que foram divididos em três fases. Em cada fase foram encontradas características, as quais deram origem a categorias. Essas categorias foram discutidas, na sequência, com autores que versam sobre grupos.

No sexto e último capítulo, a partir de três dimensões que emergiram de todo o processo, amparadas na abordagem hermenêutica-reconstrutiva e sustentadas pela Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012), mostramos como foi realizada a leitura, interpretação e análise das racionalidades encontradas nas falas das integrantes, para, finalmente, anunciarmos a dinâmica constitutiva do grupo, bem como pronunciar nosso entendimento sobre o que é um Grupo de Análise Narrativa Discursiva.

Por fim, desenvolvemos as conclusões finais acerca do tema, tendo em vista a discussão sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal. Ao encerrar a pesquisa, enfatizamos a necessidade de retomar diálogos, aprofundando e investigando a temática da formação de pesquisadores através da reflexão sobre essa formação no espaço coletivo, pois trabalhar em conjunto é uma excelente oportunidade de aprendizagem humana e um grande espaço de investigação científica.



## CAPÍTULO 1

### ABORDAGEM METODOLÓGICA

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

Devechi e Trevisan (2011) ao discutirem as abordagens na formação de professores, também nos fazem refletir sobre que formação buscamos. Ou seja, buscamos uma formação que prime por uma educação de qualidade para todos ou apenas para grupos específicos? Ou ainda, como pensar a relação entre singularidade e totalidade na formação do professor? (DEVECHI; TREVISAN, 2011). Essas são questões que precisam ser discutidas e refletidas, de modo a oferecer ao professor uma formação em que o mesmo tenha condições de enfrentar as mudanças e os problemas que surgem.

Trazendo essa reflexão dos autores para a formação de pesquisadores, podemos dizer que comungamos desse pensamento, pois o que vemos hoje, apesar da crescente demanda das pesquisas, é a pouca discussão sobre o que se tem investigado e o que se faz concretamente a respeito disso. Ou seja, investigamos e identificamos os problemas, mas não discutimos e tampouco sugerimos e/ou colocamos em ação a correção e o tratamento dos mesmos. A ausência de diálogo no coletivo faz com que cada pesquisador fique preso a sua teoria, a sua pesquisa, ao seu mundo particular. Isso é um grande problema, pois a falta de diálogo não oportuniza o compartilhamento, a crítica e, conseqüentemente, a reconstrução de um dado problema.

Nesse sentido, o interesse em realizar este trabalho decorreu da participação da autora no GTFORMA, ao acompanhar as discussões e participar das análises realizadas sobre a pesquisa - “Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente” a qual investigou se as áreas específicas de conhecimento dos professores de uma IES pública podem influir nos movimentos da docência universitária.<sup>10</sup>

Este grupo de pesquisadoras a qual possuía o desafio de se constituir em um Grupo de Análise Narrativa Discursiva, apresentava como proposta a análise, interpretação e compreensão das narrativas de sessenta professores entrevistados de diferentes as áreas do conhecimento, sujeitos da investigação, justificando, dessa forma, a inserção da autora na pesquisa.

Desse modo, nasceu a proposição da seguinte tese:

**A dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva decorre do esforço de construção de uma análise narrativa discursiva grupal, gerando formação de pesquisadores do grupo.**

Com o intuito de investigar essa tese propomos a seguinte questão norteadora para a investigação:

**- Qual a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal?**

Assim, como forma de delinear nossas ações para desenvolver este trabalho, estabelecemos alguns objetivos.

---

<sup>10</sup> É pertinente pontuar que a apresentação do processo de validação dos dados da pesquisa realizada pelo GAND foi feita por meio de um relatório encaminhado ao CNPq (Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq. 2012-2015), contendo o processo de análise dos dados e as conclusões do grupo.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Narrar o percurso constitutivo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva;
- Desvelar padrões de racionalidade expressos pelo grupo em sua constituição;
- Reconhecer as implicações do Grupo de Análise Narrativa Discursiva como dispositivo de formação de pesquisadores;
- Analisar as contribuições do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal.

Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa consistiu no processo constitutivo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva como formação de pesquisadores no imo do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA) e foi estudado a partir da premissa da hermenêutica.

Desde a referência mitológica, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo, nesse processo, a linguagem. A hermenêutica presume a necessidade de abandonar a pretensão de controle do processo de conhecer e se entregar ao texto, ao diálogo, na busca de um sentido que é sempre plural e renovado. Seu problema fundamental é a busca de sentido e a interpretação. Além disso, a experiência hermenêutica requer a alteridade, reconhecer no outro a capacidade de ter também o que dizer. Nas palavras de Alves (2011, p. 23), a “experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão”. Nesse sentido, acreditamos que a hermenêutica possa oferecer uma colaboração importante às ciências humanas e à educação, uma vez que “permite um autoesclarecimento de suas bases teóricas, de suas contribuições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de

forma única e definitiva, como aparece na pedagogia cientificista” (ALVES, 2011, p. 20).

Portanto, a hermenêutica é uma área do conhecimento que é profundamente respeitosa da pluralidade. Ela dialoga muito bem com as outras áreas do conhecimento e nunca se coloca acima, como única forma de se produzir sentido. Tem profundo respeito e tolerância ao pluralismo porque na sua essência é uma teoria, uma metodologia, uma filosofia que é plural, isto é, “o grande desafio da hermenêutica é abrir novas possibilidades de reflexão” (ALVES, 2011, p. 20).

Dentro dessa perspectiva, a seguir, explicitaremos o caminho investigativo percorrido nesta pesquisa.

## 1.2 EXPLICITAÇÃO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

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

Tendo, como pano de fundo, a Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), identificamos, interpretamos e compreendemos a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal.

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

A pesquisa ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública federal, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul desde 1960 e o contexto foi o GTFORMA.

Os sujeitos (Apêndice A) foram as integrantes do novo grupo que se formou e se intitulou Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND). Contou com a participação da líder do GTFORMA, de estudantes e ex-estudantes do mestrado e doutorado, estudantes da iniciação científica e participantes externos que se engajaram para realizar uma análise narrativa discursiva grupal. O GAND, ao qual a

pesquisadora também faz parte, iniciou com 19 integrantes. Permaneceram até o fim da pesquisa 17 pessoas, todas do sexo feminino.

O GAND teve 25 encontros no total. Porém, analisamos 15 reuniões, pois foram nesses encontros que ocorreu a sua constituição. Assim, como coleta de informações, efetivaram-se os 15 encontros que foram transcritos; entrevistas semiestruturadas com os subgrupos<sup>11</sup> formados dentro do grupo maior, cujo objetivo foi registrar e compreender como ocorreu a organização dos mesmos, quais impressões tiveram do trabalho coletivo desenvolvido e o entendimento de cada uma sobre pesquisa. Também utilizamos de apoio o diário de campo da pesquisadora que serviu para complementar as informações.

As reuniões do grupo tiveram início no segundo semestre do ano de 2012 e aconteceram quinzenalmente. As entrevistas com os subgrupos começaram no segundo semestre do ano de 2015 e finalizadas no segundo semestre de 2016. Foram gravadas e realizadas, coletivamente, de acordo com a disponibilidade de horário das entrevistadas, na cidade de Santa Maria/RS. Visando preservar a identidade das integrantes do GAND, elas são identificadas, no corpo deste trabalho, como IGAND1, IGAND2, IGAND3 e assim sucessivamente até chegar na IGAND17. As questões propostas (Apêndice B) às integrantes foram perguntas sem uma sequência pré-estabelecida e serviram como guia para a entrevistadora.

O primeiro subgrupo entrevistado era composto por sete integrantes; o segundo subgrupo, por quatro; e o terceiro por cinco membros. Nessa distribuição, vale lembrar que a coordenadora do grupo não participou dos subgrupos.

Após a transcrição das reuniões e das entrevistas, foram escolhidos recortes para análise os quais foram selecionados conforme os objetivos da proposta e que forneceram marcas de racionalidade. Racionalidade revela um determinado modelo de comportamento humano e é entendida como uma manifestação inata da capacidade humana. Desse modo, as marcas de racionalidade encontradas nas falas das integrantes possibilitaram a interpretação dos sentidos apresentados pelas integrantes para desvendar a constituição do GAND a partir da compreensão das duas mais importantes formas de racionalidade filosófica: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade ou da linguagem, aproveitada sob a forma de comunicação.

---

<sup>11</sup> Dentro do grande grupo foram formados subgrupos com o intuito de agilizar o trabalho de análise.

Habermas (1989) entende que o importante, na interpretação hermenêutica, para que se possa assegurar a validade de seus procedimentos, o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade. Ou seja, o filósofo afirma que todo esforço de compreensão se sustenta em uma racionalidade. Dessa forma, a compreensão do que foi interpretado, depende do quanto os intérpretes estão dispostos a participar em determinada situação de comunicação. O autor considera que não é possível compreender sem que essa disposição esteja apoiada em alguma pretensão de interpretação racional das razões evocadas por alguém, de modo a justificar, nos momentos de interação, suas escolhas, argumentos e estratégias.

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

A racionalidade revela um paradigma que não se manifesta, mas está subentendido, um modelo aproximado, certo padrão que permite descrever, orientar ou mesmo compreender uma situação, um fato ou uma prática qualquer. No entanto, essa é uma marca, bem como uma meta que acompanha a filosofia desde sua constituição.

Logo, podemos entender racionalidade como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Racionalidade não é algo que nasce com o indivíduo, que ele tenha dentro de si como uma inclinação, uma vontade ou, até mesmo, um impulso. Ela não constitui, portanto, nenhuma instância superior ou inferior *a priori*. Tampouco pode ser entendida como uma capacidade crítica para averiguar ou discernir o que é certo ou errado. Antes de qualquer consideração, racionalidade revela um determinado modelo de comportamento humano. Por isso, ela configura um paradigma de leitura da realidade e de intervenção sobre a mesma. É um conceito amplo, que nem sempre só tem um significado, que se aplica às diferentes formas de a razão se

manifestar e de se exercitar. Stein (1988), por exemplo, entende que os paradigmas são propostas de racionalidade. “Os paradigmas surgem por isso. São propostas de racionalidade. Racionalidades coexistentes. Eles não são um acontecimento sociológico apenas. Não são redutíveis ao somente fático” (STEIN, 1988, p. 19).

Para Habermas (2002, p. 227), “usando da racionalidade cada indivíduo é capaz de interpretar padrões de valores adquiridos em sua cultura e postar uma atitude reflexiva de interpretação perante isso”. Porque compartilham os mesmos padrões de valores, a mesma cultura e mesmo contexto histórico, os falantes são capazes de interagir, de se entenderem sobre algo do mundo objetivo e alcançarem um consenso.

A racionalidade humana precisa ser estendida para um sentido amplo, ou seja, intersubjetivo, cujo *telos*<sup>12</sup> orientador seja o entendimento. Ela não pode continuar sendo reprimida por uma razão que possibilita somente uma dimensão. Na ótica do paradigma da compreensão intersubjetiva os conhecimentos resultam de um entendimento, fundado em razões entre os participantes de um processo, numa “situação ideal de fala”. Aqui se pode apontar uma referência fundamental para a formação de pesquisadores: a autoridade científica, requerida pela epistemologia clássica, migra para uma visão descentrada do mundo, fruto de entendimentos entre os diferentes interlocutores que podem produzir saberes diversos e plurais. Para Habermas (2000, p. 438): “A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo”.

A interlocução de saberes pressupõe entendimento entre os interlocutores sobre algo. “Assim, não há instância alguma, fora do mundo prático, para dar conta da racionalidade e da legitimação que conduz o agir pedagógico. O necessário é que a educação esclareça os limites dessa nova justificação, ou seja, ela não é mais justificada *substancialmente*, mas *procedimentalmente*, o que implica o reconhecimento de uma fundamentação mais fraca e vulnerável” (HERMANN, 1999a, p. 124, grifo do autor). A dimensão processual refere-se à forma como o ato pedagógico pode ou deve ser conduzido para que haja interação comunicativa e entendimento intersubjetivo entre os sujeitos que participam de um processo. Portanto, é importante uma racionalidade sistêmica e comunicativa que possibilite a

---

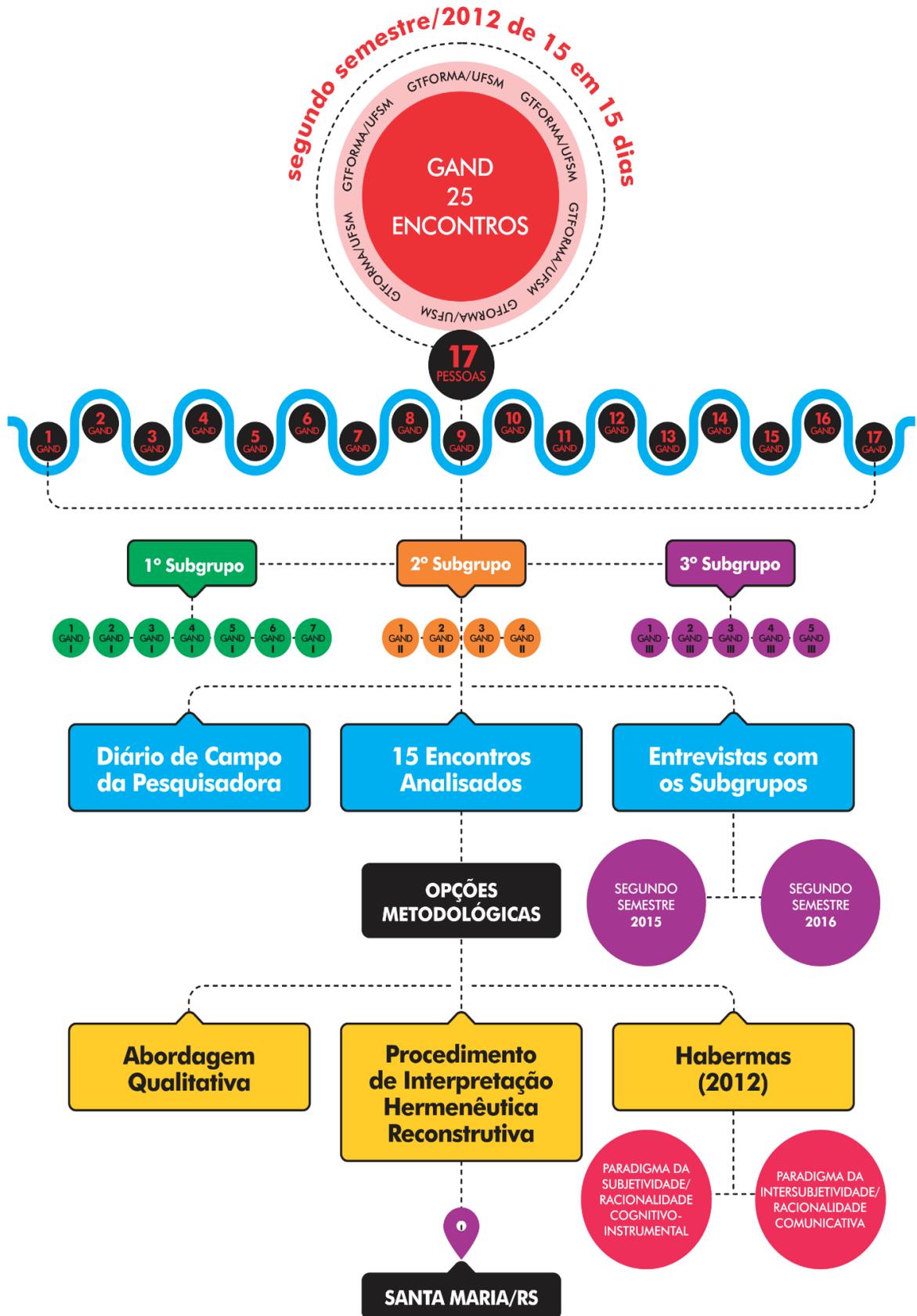
<sup>12</sup> Palavra grega que significa finalidade, fim, meta, objetivo.

interação entre os sujeitos e os diferentes saberes, que considere os problemas do ser humano e da vida, em geral, como um todo complexo.

Identificar, interpretar e compreender uma realidade a partir do horizonte da hermenêutica-reconstrutiva significa apresentar compreensões que permitam repensar as diversificadas contribuições dadas, sempre a partir de uma interpretação mais ampla. Assim, a proposta nesta pesquisa foi beneficiar-se dos conhecimentos que cada uma tinha sobre o tema, sempre objetivando encontrar um tratamento adequado para o problema por meio do discurso e da reflexão conjunta, priorizando o entendimento e não, a dominação do outro. Por isso, é preciso buscar nos espaços coletivos a compreensão humana e do mundo, contemplando o encontro com o outro, pondo-nos sempre na escuta, dialogando e abrindo a possibilidade da fala e da argumentação.

Desse modo, com o intuito de melhor explicar a metodologia adotada nesta pesquisa, na sequência, demonstramos a sistematização do caminho investigativo, por meio de figura ilustrativa.

Figura 1 - Esquema demonstrativo da metodologia adotada nesta pesquisa  
 EXPLICITAÇÃO DO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO



Fonte: Elaborada pela autora.

## 1.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

### 1.3.1 Teoria da Ação Comunicativa

Ao compreender que constituir um grupo de pesquisadores é fazer “comunicação pedagógica”, estamos sugerindo que essa área tem uma “racionalidade comunicativa”. O que nos leva a concluir isso é o fato de a comunicação despontar como elemento principal em todos os momentos do processo de organização e desenvolvimento de um grupo. Nesse sentido, a comunicação não apenas perpassa todos os momentos do processo, mas também é o elemento que o possibilita existir. Em face dessa argumentação, optamos pelo referencial teórico da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012), para fundamentar esta pesquisa.

O participante precisa saber o que está sendo proposto no grupo; precisa estar em diálogo permanente com os seus pares para ficar por dentro da proposta. A racionalidade comunicativa vem desta característica do contato, do diálogo e não de uma relação em que um sujeito emite a informação e o outro recebe.

Refletindo sobre o que estamos discutindo: “constituição de um grupo de pesquisadores baseada numa racionalidade comunicativa”, nos deparamos com o pensamento de Habermas (2012, p. 51), especificamente com sua “Teoria do Agir Comunicativo”. Esse autor, embora não tenha se dedicado a pensar o universo da educação,<sup>13</sup> estruturou reflexões que possibilitam entender melhor qualquer situação vivencial, baseada em relações comunicativas.

A virada linguística, conforme Habermas, é a transição da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Em outras palavras, é a transição do paradigma subjetivo para o intersubjetivo. Segundo o autor, “[...] a guinada linguística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p. 53). Com base nessa transição, a linguagem passa a ter importância no contexto atual da filosofia, pois a “virada linguística” propiciou o reconhecimento da razão que opera na prática comunicativa cotidiana. Essa prática comunicativa cotidiana é o

---

<sup>13</sup> Nas palavras de Bouffleuer (2001, p. 25) “a pertinência dos conceitos habermasianos para a educação (...) não significa a possibilidade de sua aplicação simples e direta para situações pedagógicas”.

meio pelo qual se forma e se reproduz tudo o que diz respeito à cultura, à vida social e à formação da personalidade dos indivíduos.

Guinada Lingüística é muito mais o resultado da obra construtiva do entendimento, a qual se efetua através das formas de uma intersubjetividade rompida. O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis. (HABERMAS, 1990, p. 57-58).

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

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

Em conformidade com Hermann (2004, p. 101),

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

Assim, entendemos que a ação é essencial para a interação e somente acontece porque nos encontramos com outros num mundo compartilhado. Nesse sentido, a educação exige a paridade entre os indivíduos, visto que a interação assegura o reconhecimento mútuo dos atores. Segundo Habermas (1991, p. 107),

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

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

Com base nessas argumentações, trabalhar com o conceito de intersubjetividade associado com o contexto da constituição de grupos como formação de pesquisadores implica trabalhar com a competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa. Competência aqui se refere às aprendizagens que promovem a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito isolado, soberano, absoluto, mas de construir uma autonomia que lhe proporcione melhores condições para participar de processos discursivos. Ao assumirmos como essencial a instância do outro, do cultural, do linguístico, estamos assinalando a importância da esfera da intersubjetividade humana, entendida como o campo

relacional entre sujeitos que compartilham de encontros, confrontos, negociações de diferentes universos de significações. Os sujeitos da comunicação que chegam a um entendimento entre si não estabelecem somente uma relação com o mundo objetivo, mas também a algo no mundo social ou no mundo subjetivo.

Desse modo, Habermas, ao distinguir os tipos de ação social em agir estratégico e agir comunicativo, não está desconsiderando nenhum nem outro. Pelo contrário, ressalta que um agir complementa, está ligado ao outro. O que o autor traz é a discussão desses tipos de agir. Ou seja, ao priorizar a dimensão intersubjetiva do conhecimento, o autor explica que se valoriza não mais o produto a ser alcançado, mas a proporção dos procedimentos. De acordo com Habermas (2012), os conhecimentos são efeitos de um processo de entendimento entre indivíduos sobre algo, visto que entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas ações do dia a dia.

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

Ainda segundo o autor,

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

Dessa forma, no agir comunicativo a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo gera-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da pragmática universal – situa-se

como *médium* regulador do entendimento mútuo e se consolida como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos, livres de coação.

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

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

Para Habermas (2002), a razão, tão criticada em sua forma instrumental, não se manifesta apenas em ações estratégicas orientadas por meios e fins, mas também nas relações do dia a dia entre sujeitos que se comunicam a partir do uso da linguagem. Refletindo sobre essa questão, Habermas desenvolve sua “pragmática universal”, um “programa de estudo que teve por objetivo reconstruir a base de validade universal do discurso” (HABERMAS, 2002, p. 15). Dessa forma, nosso encontro com Habermas se deu justamente pelo fato de termos, em nosso estudo, chegado à ideia da racionalidade comunicativa como núcleo da prática de grupos. O termo racionalidade comunicativa por ele utilizado precisava ser explorado para que pudéssemos verificar sua possível relação com as reflexões que estávamos desenvolvendo.

Para nós, no âmbito dessa pesquisa, interessava aprofundar os vínculos entre o campo da constituição grupal como formação de pesquisadores e a Teoria da Ação Comunicativa. Como falado anteriormente, Habermas não se dedicou exclusivamente ao universo da educação. Dessa forma, procuramos neste trabalho, especificamente no capítulo 3, aproximar esses vínculos, através de autores da educação que estudam a teoria de Habermas e procuram fazer essa ponte entre os estudos deste importante autor e a educação.

### 1.3.2 A hermenêutica

A natureza da investigação que realizamos demandou de um posicionamento epistemológico que permeou este estudo desde o seu desenvolvimento teórico-metodológico até a coleta e análise dos dados. Por isso, fizemos a opção pela hermenêutica-reconstrutiva, com o objetivo de articular a compreensão da discussão teórica construída e a necessidade de oferecer possibilidades de tratamento aos problemas práticos enfrentados na formação dos pesquisadores, de modo que se obtenha mais qualidade nas pesquisas e, por conseguinte, na educação.

Com a mediação e apoio da hermenêutica, também como teoria e caminho metodológico, compreendemos a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva como formação de pesquisadores para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal. Nesse sentido, concordamos com Hermann (1999a, p.10), quando afirma que “uma hermenêutica compreensiva permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações [...]”.

Bleicher (1969) nos traz a origem da palavra *hermenêutica*, a qual pode conter diferentes sentidos, mas todos próximos ao significado fundamental de induzir à compreensão de algo por meio de palavras. O termo grego situa-se num contexto religioso, derivado do nome Hermes,<sup>14</sup> o mensageiro de Zeus, a quem se atribuía a nobre missão de estabelecer comunicações ou de transmitir as mensagens dos deuses aos mortais. Isso quer dizer, ainda segundo o autor, “que não só anunciava

---

<sup>14</sup> O deus Hermes era venerado pelos gregos, pois o consideravam um defensor da humanidade perante o deus Olímpio. O nome tem origem de *herma*, palavra grega que designava os montes de pedras usados para indicar os caminhos. Uma de suas atribuições era a de mensageiro dos deuses, protetor das estradas, também era deus dos sonhos. Com a capacidade de se movimentar para lugares distantes, levava mensagens e trazia com ele a possibilidade de compreensão. Foi Hermes que deu a espada a Perseu, com a qual foi cortada a cabeça da Medusa, mais tarde exposta em Atenas como proteção aos inimigos.

textualmente, mas agia também como “intérprete”, tornando as palavras inteligíveis e significativas, o que pode obrigar a uma clarificação, num aspecto ou noutro ou a um comentário adicional” (BLEICHER, 1969, p. 23). Consequentemente, a hermenêutica apresenta duas tarefas: a primeira de determinar o conteúdo do significado exato de uma palavra, frase, texto, etc.; a segunda, de descobrir as instruções contidas em formas simbólicas. A hermenêutica surgiu como “reflexão teórica-metodológica acerca da prática de interpretação dos textos sagrados, clássicos (literários) e jurídicos (leis)” (DOMINGUES, 2004, p. 345). Compreende atualmente um vasto campo com diferentes objetivos e posições filosóficas, assim como diferentes métodos de interpretação de textos inspirados em teóricos como Dilthey (1833-1911), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Ricoeur (1913-2005), Habermas (1929-) e outros.

A hermenêutica pode nos auxiliar no processo da compreensão, pois abrange diversas experiências da vida, e a partir dessas é que constrói suas interrogações, tendo em vista o pensar e o conhecer. Nesse sentido, damos ênfase, nesta pesquisa, à experiência formativa das integrantes que constituíram um verdadeiro e consolidado grupo de pesquisadoras.

Compreender envolve pensar sobre as condições anteriores que possibilitam a relação entre sujeito e objeto, em que estes não se separam inteiramente. Portanto, a hermenêutica requer talento e experiência para compreender linguagens e pessoas. Assim, o que se buscou foi uma ampliação da discussão ao nível do diálogo intersubjetivo, em especial na formação de pesquisadores.

Em relação à hermenêutica, Habermas (2012) afirma que é preciso primar por uma compreensão autorreflexiva e crítica baseada no distanciamento metodológico do objeto da compreensão. Isso quer dizer que devemos reconhecer o poder da reflexão para criticar nossos preconceitos herdados. Contudo, o autor declara que isto não significa que toda metodologia seja suspeita. O que ocorre é que ao adotar a compreensão autorreflexiva, o intérprete permite a aplicação do método num sentido diferente daquele do método das ciências naturais. Dessa forma, concordamos com Habermas que é fulcral perceber o poder da reflexão que se desenvolve na compreensão, pois ela sacode as doutrinas da prática da vida. A reflexão desenvolve um poder retroativo que pode nos fazer entender por que ele foi aceito. Como “hermenêutica profunda”, a hermenêutica crítica procura as causas da

compreensão e da comunicação distorcidas que atuam a coberto de uma interação aparentemente normal. De acordo com Bleicher (1969, p. 201),

A desconfiança que pesa sobre as reivindicações de verdade contidas na obra de um autor, ou na tradição adoptada por uma determinada pessoa, que não se encontra na hermenêutica idealista, é, em contraste, a marca da hermenêutica crítica.

Nesse sentido, Habermas reitera que a linguagem é o modo de ser da tradição e que o intérprete não pode fugir do horizonte da linguagem. Alerta para o fato de que precisamos entender o poder da reflexão que age dentro da linguagem para ultrapassar a individualidade da linguagem herdada do intérprete.

Assim, o que propomos neste estudo, foi a compreensão hermenêutica como um processo de formação que se realiza através da linguagem. A relação formativa autêntica, para Habermas, é a que não apresenta um ponto estável, mas o movimento dialético de um aprender intersubjetivo constante. Para o autor, a linguagem também é formada dentro do processo histórico por modos de produção e relações de poder social. Essas relações de trabalho e poder na sociedade podem ser examinadas através da reflexão para que seja realizada uma crítica das estruturas herdadas. Sendo assim, somos influenciados desde sempre pelas tradições porque as mesmas fazem parte do mundo da vida.

Em meio a esses termos, defendemos que educar constitui uma abertura ao outro e ao mundo. Para Hermann (2002, p. 24) “[...] ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis”. Em outras palavras, a autora traz à tona a forma especial de tornar compreensível o mundo a partir da hermenêutica, envolvendo a linguagem nesse processo de tornar explícito o implícito, de tornar as mensagens compreensíveis. A compreensão não é concebida antes de estar no mundo. Seu fundamento é anterior a qualquer tematização. Nada compreendemos se não compreendemos a totalidade. “O homem compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem” (HERMANN, 2002, p. 37). Dessa maneira, a hermenêutica desenvolve noções estruturais de linguagem que podem ser alcançadas com o uso refletido da competência comunicativa, o que se difere do entendimento técnico da compreensão e do discurso disciplinado.

Para atender às exigências atuais de um processo mais coletivo, torna-se relevante a inserção de processos dialógicos no contexto educativo, que resulta em compreensões críticas e ações comunicativas. Para tanto, apostamos na ideia de recuperar o entendimento por meio de ações comunicativas, pois promovemos uma discussão sobre como os pesquisadores estão se formando, procurando soluções e tratamento para os problemas existentes ao nos lançarmos numa proposta inovadora. Entendemos que era possível estabelecermos acordos num espaço coletivo sem restringir e desconsiderar o que é diferente. Dessa forma, “[...] a hermenêutica-reconstrutiva busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 6).

Para a hermenêutica-reconstrutiva o sujeito é comunicativo e visa o consenso. Nessa abordagem, o sujeito tem mais força que o objeto no processo de significação, contudo não descarta a existência do objeto. Há um descentramento do sujeito em que o outro passa a ser a categoria central das pesquisas (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Desse modo, ao inserirmos o outro no processo como elemento principal, estaremos também exercendo a alteridade, ou seja, estaremos dando o primeiro passo para reconhecer que é na diversidade que aprendemos, que é com o diferente que crescemos, permitindo-nos compartilhar saberes a fim de desenvolver uma aprendizagem evolutiva. Portanto, essa abordagem se caracteriza pelo “descentramento do sujeito justificado diante do outro, o qual tem a tarefa de aceitar ou não as pretensões de validade do discurso” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 7). Diante disso, o pesquisador orienta o seu agir segundo o “pressuposto de análise das crenças pela aceitação pública, sendo o seu *télos* o acordo racionalmente motivado” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 7).

Como explicitado anteriormente, a hermenêutica se realiza pela linguagem, pois essa indica a ligação que temos com o passado, com a tradição, resultando em apropriação e interpretação. Assim, esta pesquisa parte do reconhecimento de que a nossa compreensão depende da linguagem. Essa se realiza num espaço coletivo, em que pessoas com formações diferentes divergem muitas vezes na forma de pensar, mas que, através do diálogo, superam seus próprios horizontes interpretativos, em busca de um entendimento sobre o objetivo comum.

A possibilidade compreensiva da hermenêutica amplia o sentido da educação quando a entendemos para além do domínio das normas técnicas. A compreensão hermenêutica vem indicar que educar ultrapassa o desejo de dominação do sujeito, de torná-lo objetivado. Educar pressupõe abertura ao outro, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado (HERMANN, 2002). Isso implica reconhecer que os sujeitos envolvidos no processo de educar precisam estar abertos e dispostos a aprender uns com os outros. De acordo com a autora, o sujeito que compreende não assume uma atitude de superioridade, de saber absoluto, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, coloca em jogo seus próprios preconceitos (HERMANN, 2002). Isso ocorre no espaço do diálogo, gerando a atitude de autorreflexão e autocrítica sobre a ação educativa. Como diz Hermann (2002, p. 87), “[...] o mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto, não há método decisivo para chegar à verdade”. Desse modo, o diálogo é condição própria da hermenêutica, por não mais existir a absolutização da subjetividade humana moderna, no sentido de domínio do sujeito. O intuito principal da hermenêutica é expor os preconceitos dos sujeitos e colocá-los em questionamento.

Neste contexto, a abordagem hermenêutica não é somente um método científico de investigação, mas constitui-se também em conteúdo filosófico. Em outras palavras, podemos dizer que a abordagem hermenêutica, além de método, é também uma teoria filosófica, uma racionalidade. Por isso, ela é muito mais que um simples instrumento metodológico, ela é o modo próprio de ser da Filosofia. De certa maneira, a forma de abordar e de explicitar o tema, neste caso aqui, a formação de pesquisadores no espaço grupal, já se constitui numa racionalidade. Stein (1996, p. 47) confirma essa ideia quando diz que,

podemos falar, em geral, de vários aspectos da hermenêutica: há, primeiro, uma interpretação, uma compreensão ingênua, ametódica, assistemática; depois, há uma interpretação de caráter metodológico; há ainda uma interpretação de caráter gnosiológico, e, enfim, a interpretação de caráter ontológico.

O método de investigação hermenêutica caracteriza-se por certa especificidade, que o torna um tanto distinto do sentido usual que se atribui aos demais métodos. Em hermenêutica, método não está delimitado pela aplicação de

fórmulas, pela sequência lógica de alguns passos, organização dos procedimentos e dados e tabulação de resultados. Pelo contrário, em hermenêutica, método é um exercício contínuo de caminhar, de evolução, em que objetiva a superação da oposição sujeito-objeto, realizando uma espécie de eterno retorno àquilo que se pretende compreender. Portanto, numa abordagem hermenêutica da educação é preciso que se reconheça a possibilidade do estranhamento, rompendo com o habitual, a fim de mergulhar no processo interpretativo.

Sendo assim, o mais importante levado em consideração nesta pesquisa, foi o diálogo realizado entre os sujeitos no espaço coletivo, sempre dando ênfase à importância de se retornar ao que já havia sido discutido e realizado anteriormente, em relação aos diferentes autores e teorias. Ou seja, o diálogo com as variadas compreensões sobre o mesmo assunto, procurando sempre chegar a um consenso sobre as narrativas dos sujeitos que estavam sendo analisadas no grupal. Diante disso, é necessário frisar que o pesquisador precisa argumentar ante o outro para que sua proposta seja validada, e o conhecimento só é considerado válido se for fundado no acordo pelas mesmas razões (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Portanto, nesta pesquisa tivemos a intenção de apresentar compreensões que concederam o repensar sobre as diferentes contribuições acerca a formação de pesquisadores. Fortalecemos o tema quando trocamos ideias, discutimos e compartilhamos sentimentos vivenciados na experiência de aprendizagem coletiva.

As possibilidades de interpretação hermenêutica são muitas e sua utilização nas pesquisas em educação ainda continuam muito restritas. Na prática educativa a hermenêutica também oferece contribuições importantes no sentido de superarmos as tendências tecnicistas, que “deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, por consequência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2002, p. 84). Em outras palavras, a autora quer dizer que a revisão das experiências através da reflexão é de fundamental importância para a construção de novos sentidos e possibilidades para a ação educativa e para a pesquisa em educação.

Nesse contexto, consideramos relevante explicar o porquê de optarmos pela hermenêutica para a interpretação e compreensão dos discursos das integrantes do GAND. Portanto, na sequência, discorreremos sobre isso.

### **1.3.3 A preferência hermenêutica para interpretação e compreensão dos discursos das integrantes do GAND**

Partimos da apreciação e da interpretação de várias bibliografias e seguimos em direção à leitura detalhada e análise dos discursos das integrantes envolvidas nesta pesquisa, que realizaram um trabalho coletivo de análise.

Decidimos pela interpretação e compreensão dos discursos das integrantes do GAND, porque na linguagem natural, que é maneira como expressamos nosso raciocínio e trocamos ideias, não se observa o mesmo rigor como no texto escrito. A linguagem natural é usada como meio de comunicação cotidiana entre os seres humanos e nesse contexto, é a linguagem própria utilizada nos encontros de grupos e nas entrevistas orais.

No texto escrito sempre existe uma maior preocupação e cuidado com o uso e o emprego da linguagem. A linguagem escrita é mais organizada, sistematizada, formal e compromissada, o que dificultaria uma análise mais detida no caráter psicológico, o que, conseqüentemente, nas entrelinhas é possível se fazer uma leitura mais hermenêutica das falas. Nosso interesse foi lidar com perspectivas e possibilidades diferenciadas de interpretação. Esta possibilidade de diferentes leituras e interpretações é algo intrínseco à própria linguagem enquanto mediação de comunicação. Entretanto, essa opção não significa um desprezo pela linguagem escrita em favor de linguagem considerada ideal.

A leitura hermenêutica é a estratégia metodológica que nos permite alcançar dois objetivos: o primeiro é a compreensão do conteúdo semântico da bibliografia e que, embora seja indispensável, não é o mais importante; o segundo, que mais nos interessou neste trabalho, visa à interpretação e a validação dos diferentes modelos de racionalidade revelados nas narrativas das integrantes.

As intensões deste trabalho e o objeto de nossa investigação trazem como exigência uma abordagem hermenêutica do texto narrado, tendo em vista que a hermenêutica é “[...] um modelo aplicado a textos para serem interpretados e compreendidos” (STEIN, 1996, p. 95). Para tanto, o intérprete, por encontrar-se já desde sempre envolvido nas discussões sobre o sentido de seus julgamentos e afirmações, deve procurar renunciar a sua posição de observador neutro. Um estratégico afastamento permite uma melhor aproximação.

Sobre isso, Ruedell (2000, p. 160) se pronuncia dizendo que:

Nada, porém, será capaz de vencer totalmente a distância entre intérprete e interpretado, uma vez que a diferença é constitutiva da própria comunicação. Não só em virtude da linguagem, que tanto vela quanto desvela, mas também e, sobretudo, pela irredutível singularidade do discurso, interpretação e compreensão permanecem sempre abertas.

Essa característica hermenêutica que coloca observador e observado num mesmo patamar torna ainda mais complexa e difícil a nossa tarefa. Por um lado, a situação hermenêutica precisa ser tal que nos permita certo distanciamento do objeto pesquisado, porém, por outro lado, exige uma aproximação para captar o seu significado. E neste trabalho, o exercício de aproximação e afastamento foi constante e desafiador, uma vez que a autora desta pesquisa era também integrante do GAND. Em função dessa simbiose de pesquisadora e participante, o desenvolvimento da análise dependeu, muitas vezes, da capacidade de autocontrole, desligamento e discernimento da autora e dos métodos e procedimentos utilizados.

Ao privilegiar o olhar hermenêutico não significa que estamos desconsiderando as contribuições de outras metodologias afins, como a dialética, por exemplo, enquanto concepção epistemológica e metodológica, na leitura e interpretação do movimento concreto dos acontecimentos. Para Stein (1988, p. 34) “o método dialético e método hermenêutico se relacionam através de um contato que não se constitui ao modo de fundante e fundado. Basicamente os dois métodos se apresentam, como nenhum outro, com uma pretensão de universalidade”. O importante é que a hermenêutica e, de certa forma, a dialética provoca uma ruptura significativa e radical com o chamado paradigma da consciência. Por todas essas razões, optamos por um caminho metodológico que associa e integra a dialética e a hermenêutica.

#### 1.4 ASPECTOS ÉTICOS CONSIDERADOS NA PESQUISA

A dimensão ética atribuída às pesquisas com seres humanos tem sido submetida a um Comitê de ética, o que já ocorria em outras áreas do conhecimento. Configura uma realidade na Universidade Federal de Santa Maria, também em relação às pesquisas em Educação que trabalham com professores, crianças, pais,

funcionários, com sujeitos pertencentes e envolvidos em escolas, em universidades e em espaços formais e não formais da educação. Assim, antes mesmo da autora iniciar a coleta de dados, o projeto foi encaminhado ao referido comitê e teve sua aprovação no dia 17 de maio de 2016 ao qual foi gerado um registro de cadastro e aceite CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 55433716.1.0000.5346, bem como um Parecer Consubstanciado (Anexo C) que foi elaborado a partir dos documentos enviados.

Portanto, a partir disso, dentre as considerações éticas necessárias para a realização dessa pesquisa, destacamos o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação devido à pertinência aos interesses de produção acadêmica e da relevância nas discussões da Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional do mencionado programa.

O início desta pesquisa ocorreu somente após a liberação pelo Comitê de Ética e será encerrada após a avaliação da Banca Examinadora, que incluirá sugestões de alterações quanto à escrita dissertativa, provocando alteração na análise da estrutura do presente trabalho. Após a defesa final, será entregue ao Comitê o relatório final da pesquisa, a partir de uma discussão das análises produzidas neste processo.

Outras considerações éticas respeitadas foram em relação ao esclarecimento do Termo de Confidencialidade (Anexo A) em que as pesquisadoras se comprometem em preservar a privacidade dos sujeitos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), que explica a pesquisa e convida a participar da mesma, mediante suas assinaturas. Também informa que a colaboração na pesquisa não lhes acarretaria prejuízo algum.

Como foi possível conhecer na metodologia, a pesquisa desenvolveu encontros quinzenais e entrevistas semiestruturadas. Essas foram agendadas de acordo com as possibilidades e disponibilidade de dias e de horários de consenso das dezessete participantes, as quais também puderam escolher o local que foi realizado as mesmas, de modo que não lhes fosse causado nenhum constrangimento.

As entrevistas com os subgrupos foram gravadas em áudio, gravador e, após, a transcrição da narrativa oral, a mesma foi devolvida a cada uma, a fim de que elas pudessem retirar, acrescentar algum termo ou explicar melhor alguma ideia, ou

aquilo que julgassem necessário. Das dezessete integrantes somente três fizeram pequenas alterações.

Buscamos com as entrevistas semiestruturadas, a possibilidade das participantes narrarem suas percepções acerca da experiência em desenvolver uma análise grupal. Nas entrevistas, tivemos a possibilidade de fazer algumas interferências, elaborando outras perguntas que não constavam nas mesmas, previamente semiestruturadas. Isto colaborou para que pudéssemos nos aproximar dos pensamentos construídos pelas participantes acerca do trabalho coletivo desenvolvido.

A experiência formadora foi desenvolvida num clima individual e coletivo. Foi produzida narrativa oral e escrita, como instrumentos de coleta dos dados e como aporte para a análise dos mesmos. O material produzido a partir destes instrumentos é de responsabilidade das pesquisadoras e estas respeitam a privacidade das colaboradoras e a confidencialidade da análise da pesquisa.

Em todos os momentos desse estudo, as informações obtidas nos encontros do grupo e nestas entrevistas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estando sob responsabilidade apenas das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos foi preservado em qualquer circunstância, o que envolveu todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Essa pesquisa só seria suspensa em caso de ocorrência de dano grave à saúde da autora, invalidez ou morte da mesma.

Desde já, informamos que serão divulgadas as análises realizadas nesse estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

As narrativas, oral e escrita, serão guardadas por cinco anos, a contar da publicação das análises feitas e permanecerão arquivadas na sala 3280B do CE (Centro de Educação) da UFSM.

## CAPÍTULO 2

### CONSTITUIÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos a constituição teórica do estudo. Para tanto, iniciamos com o Estado da Arte em que nos detemos à seleção, organização, descrição e análise da produção científica referente à temática referencial deste trabalho, com o intuito de conhecer outros estudos, recolher sugestões, fazer inferências e poder propor algo novo no processo de produção do conhecimento.

#### 2.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL

De acordo com Mazzotti (2006), a produção do estado de conhecimento é muito importante e se caracteriza por uma atividade coletiva realizada pela comunidade científica, pois cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. Romanowski e Ens (2006, p. 38) também corroboram com esta discussão ao afirmar que os estudos de tipo Estado da Arte “possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Compreendemos assim, que a construção do Estado da Arte é um processo contínuo e importante, pois considera os estudos já realizados como contribuições para uma nova produção. Ainda segundo as autoras,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, embasados em Romanowski e Ens (2006), realizamos o desenvolvimento do Estado da Arte a partir da temática a que esta pesquisa tenciona, fazendo um levantamento de produções em determinados campos que servisse a que nos propomos. Assim, destacamos a seguir os procedimentos utilizados:

- Definição dos descritores<sup>15</sup> para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas que pudessem proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos (neste caso, artigos da ANPED, ANPED SUL, ENDIPE e dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) das Universidades escolhidas e na base de dados *Web of Science* do Portal de periódicos da CAPES);
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas e artigos publicados em revistas;
- Coleta do material de pesquisa disponibilizados eletronicamente (*sites*, bibliotecas e CDs);
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos artigos, teses e dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Ao adotarmos esses procedimentos, pudemos fazer um balanço efetivo da nossa pesquisa como contribuição na constituição do campo teórico, possibilitando delimitar a envergadura do nosso estudo comprovando a originalidade da temática e os possíveis encaminhamentos para a execução da proposta, conforme veremos a seguir.

---

<sup>15</sup> Os descritores, nesse tipo de estudo, são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 47).

### 2.1.1 O desenvolvimento do trabalho

Este estudo apresenta uma análise realizada em oito repositórios, sendo esses, três grandes eventos, com reconhecimento nacional, da área da educação; teses e dissertações referentes a quatro universidades do Rio Grande do Sul; e banco de dados *Web of Science*. Desta forma, com exceção do banco de dados *Web of Science* (2010 a 2015), delimitamos a busca pelos trabalhos publicados no período de 2008 a 2013, uma vez que esse estudo teve início no ano de 2013.

A busca dos trabalhos levou em conta como base os seguintes descritores: 1) Docência superior; 2) Educação Superior; 3) Grupo de Pesquisa; 4) Grupo de Análise Narrativa; 5) Análise Narrativa Grupal; 6) Formação de Pesquisadores.

Os repositórios envolvidos foram quatro universidades brasileiras que fazem parte da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior), tendo em vista que a RIES tem se constituído como uma rede ímpar no que se refere à Educação Superior em nosso país. São elas: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS e Universidade Federal de Pelotas/UFPel.

As demais fontes pesquisadas foram os eventos (também brasileiros) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Reunião Científica Regional (ANPED SUL) e as produções apresentadas nos eventos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). A escolha por esses eventos se deu pela importância dos mesmos no campo da educação, pois são nesses eventos que são apresentadas e discutidas as pesquisas mais recentes na área.

Como a ANPED SUL não é anual, e ocorre em anos intercalados, consideramos dentro do período investigado, os anos de 2008, 2010 e 2012. Os Grupos de Trabalhos (GTs) pesquisados foram o GT8 (Formação de Professores) e GT11 (Política de Formação de professores). Vale destacar que os trabalhos revisitados no ENDIPE são referentes aos anos de 2008, 2010 e 2012, mesmos anos que ocorreram a ANPED SUL.

Primeiramente, a busca nos eventos foi realizada pela leitura dos títulos, resumos e posteriormente, trabalhos completos, em vista de que os mesmos estão disponibilizados eletronicamente (*sites* e CDs), e porque a forma como esses

materiais são organizados, não se consegue fazer a pesquisa pelos descritores. Contudo, os descritores serviram de parâmetro para a busca nesses eventos.

Após, realizamos uma busca de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com a intenção de encontrarmos trabalhos ligados às Universidades escolhidas. A busca foi realizada com base nas mesmas palavras-chave utilizadas para a pesquisa nos eventos mencionados acima. Após a classificação das dissertações e teses pelos títulos, o segundo passo foi realizarmos a leitura dos resumos para vislumbrarmos se o trabalho realmente correspondia com a temática pretendida. À medida que a pesquisa avançava, encontrávamos algumas dificuldades como, por exemplo, resumos que não condiziam com o título apresentado, resumos com poucas informações, tornando necessário o aprofundamento na leitura de todos os trabalhos, demandando tempo. Desse modo, mesmo considerando a possibilidade de uma margem de falhas nos resultados das buscas, pois a pesquisa depende da confiabilidade do sistema de filtros dos repositórios digitais, foi possível percebermos a quase inexistência de trabalhos referentes à temática dessa pesquisa.

Por último, no sentido de explorarmos ainda mais as investigações acerca das produções que poderiam estar sendo feitas sobre a temática da constituição grupal como formação de pesquisadores e, finalizarmos a pesquisa, fizemos uma pesquisa no Portal de Periódicos CAPES/MEC, na base de dados *Web of Science*, em que direcionamos nossas buscas apenas para o descritor “*Researchers’ Formation*” (Formação de pesquisadores) com o intuito de coletar material comum ao tema em outros países.

No *Web of Science*, estipulamos o tempo nos últimos 05 anos, ou seja, de 2010 a 2015. Encontramos 2.337 trabalhos. Então, refinamos a pesquisa como Tipo de Documento: *Article*; Área de pesquisa: *Education Educational Research*; e Idioma: *English*. Após o refinamento, emergiram 48 artigos publicados em revista e, como resultado dessa triagem, foram classificados, como pesquisa relacionada ao tema, 07 artigos. Contudo, com vieses, temáticas e interesses diferentes dos nossos, ou seja, nenhum deles apresentava como tema central a questão da constituição grupal como formação de pesquisadores. Importante enfatizarmos aqui, após a leitura do título e resumo, a dificuldade encontrada para obter o texto completo, uma vez que a universidade pela qual se faz a busca deve pagar por esse serviço, ou seja, assinar a revista para que se tenha acesso ao texto na íntegra.

Neste caso, tivemos que recorrer, por meio de contatos pessoais, a uma universidade estrangeira<sup>16</sup> para conseguirmos o material e finalmente, encerramos esta etapa de buscas.

#### 2.1.1.1 Panorama geral dos repositórios investigados

Durante o processo de levantamento de dados, foram encontrados 2764 trabalhos referentes aos três eventos investigados, mas categorizados 327, pois se referiam especificamente ao descritor Educação Superior. Ressaltando que esses dados referem-se apenas aos eventos, uma vez que pela quantidade excessiva de trabalhos e pela forma de organização do repositório BDTD, não há como informarmos a quantidade exata de teses e dissertações referentes às universidades e ao período pesquisado. Contudo, em relação ao descritor Educação Superior, foram encontradas 286 produções.

Para melhor vislumbrarmos o levantamento de dados realizado, os quadros a seguir explicitam a relação geral em cada um dos repositórios pesquisados, demonstrando a quantidade de trabalhos publicados anualmente:

Quadro 1 - Descritor Docência Superior 2008-2013

| DOCÊNCIA SUPERIOR |      |      |      |      |      |      |            |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------------|
| REPOSITÓRIOS      | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | TOTAL      |
| ANPED SUL         | 05   | -    | 09   | -    | 17   | -    | 31         |
| ANPED             | 02   | 02   | 05   | 03   | 02   | 05   | 19         |
| ENDIPE            | 11   | -    | 06   | -    | 20   | -    | 37         |
| UFSM              | 07   | 05   | 08   | 04   | 09   | 13   | 46         |
| UFRGS             | 06   | 17   | 07   | 12   | 21   | 24   | 87         |
| PUCRS             | 15   | 09   | 11   | 08   | 09   | 09   | 61         |
| UFPeI             | 01   | 01   | 02   | 02   | 03   | 02   | 11         |
| <b>TOTAL</b>      |      |      |      |      |      |      | <b>292</b> |

Fonte: Elaboração própria.

<sup>16</sup> Acesso através do banco de dados da Universitat de Barcelona, Espanha.

Quadro 2 – Descritor Educação Superior 2008-2013

| <b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> |             |             |             |             |             |             |              |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>REPOSITÓRIOS</b>      | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>TOTAL</b> |
| ANPED SUL                | 40          | -           | 62          | -           | 51          | -           | 153          |
| ANPED                    | 31          | 22          | 21          | 24          | 23          | 16          | 137          |
| ENDIPE                   | 57          | -           | 81          | -           | 205         | -           | 343          |
| UFSM                     | 17          | 16          | 16          | 12          | 11          | 14          | 86           |
| UFRGS                    | 14          | 17          | 09          | 12          | 21          | 24          | 97           |
| PUCRS                    | 20          | 11          | 16          | 09          | 15          | 12          | 83           |
| UFPel                    | 02          | 02          | 03          | 03          | 05          | 05          | 20           |
| <b>TOTAL</b>             |             |             |             |             |             |             | <b>919</b>   |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Descritor Grupo de Pesquisa 2008-2013

| <b>GRUPO DE PESQUISA</b> |             |             |             |             |             |             |              |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>REPOSITÓRIOS</b>      | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>TOTAL</b> |
| ANPED SUL                | 0           | -           | 01          | -           | 01          | -           | 02           |
| ANPED                    | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| ENDIPE                   | 0           | -           | 03          | -           | 02          | -           | 05           |
| UFSM                     | 01          | 0           | 01          | 02          | 0           | 02          | 06           |
| UFRGS                    | 0           | 0           | 01          | 02          | 0           | 03          | 06           |
| PUCRS                    | 0           | 0           | 0           | 0           | 01          | 0           | 01           |
| UFPel                    | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| <b>TOTAL</b>             |             |             |             |             |             |             | <b>20</b>    |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Descritor Grupo de Análise Narrativa 2008-2013

| <b>GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA</b> |             |             |             |             |             |             |              |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>REPOSITÓRIOS</b>               | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>TOTAL</b> |
| ANPED SUL                         | 0           | -           | 0           | -           | 0           | -           | 0            |
| ANPED                             | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| ENDIPE                            | 0           | -           | 0           | -           | 0           | -           | 0            |
| UFSM                              | 0           | 0           | 01          | 02          | 01          | 01          | 05           |
| UFRGS                             | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| PUCRS                             | 01          | 01          | 0           | 0           | 02          | 0           | 04           |
| UFPel                             | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| <b>TOTAL</b>                      |             |             |             |             |             |             | <b>09</b>    |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 - Descritor Análise Narrativa Grupal 2008-2013

| <b>ANÁLISE NARRATIVA GRUPAL</b> |             |             |             |             |             |             |              |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>REPOSITÓRIOS</b>             | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>TOTAL</b> |
| ANPED SUL                       | 0           | -           | 01          | -           | 0           | -           | 01           |
| ANPED                           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| ENDIPE                          | 0           | -           | 0           | -           | 01          | -           | 01           |
| UFSM                            | 01          | 0           | 0           | 0           | 0           | 01          | 02           |
| UFRGS                           | 0           | 01          | 01          | 03          | 0           | 0           | 05           |
| PUCRS                           | 0           | 0           | 01          | 0           | 0           | 0           | 01           |
| UFPEl                           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| <b>TOTAL</b>                    |             |             |             |             |             |             | <b>10</b>    |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 - Descritor Formação de Pesquisadores 2008-2013

| <b>FORMAÇÃO DE PESQUISADORES</b> |             |             |             |             |             |             |              |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <b>REPOSITÓRIOS</b>              | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>TOTAL</b> |
| ANPED SUL                        | 02          | -           | 0           | -           | 04          | -           | 06           |
| ANPED                            | 01          | 0           | 0           | 01          | 0           | 0           | 02           |
| ENDIPE                           | 02          | -           | 02          | -           | 01          | -           | 05           |
| UFSM                             | 01          | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 01           |
| UFRGS                            | 03          | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 03           |
| PUCRS                            | 0           | 01          | 0           | 0           | 0           | 0           | 01           |
| UFPEl                            | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0            |
| <b>TOTAL</b>                     |             |             |             |             |             |             | <b>18</b>    |

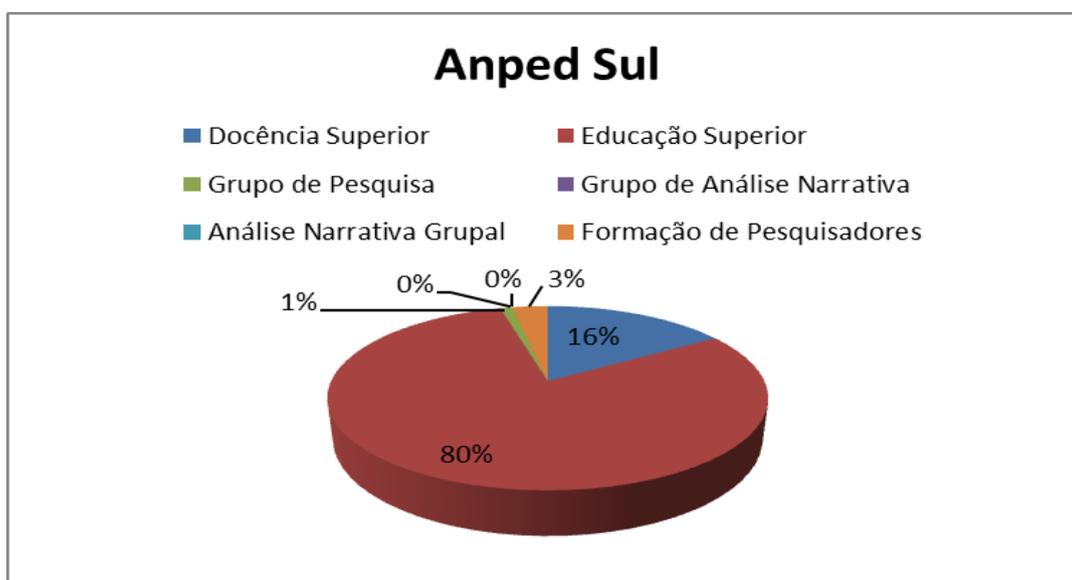
Fonte: Elaboração própria.

Como podemos visualizar nos quadros acima, o descritor que obtivemos mais resultados foi Educação Superior, assim como também é possível perceber, de maneira geral, que o descritor Grupo de Análise Narrativa foi o que apresentou menor significância em relação aos descritores pesquisados.

Importante ressaltar que a escolha dos descritores teve por base a proximidade em relação ao tema investigado e aos vieses da pesquisa. Sinalizamos que a busca por todos os trabalhos, independente dos descritores, deveriam estar ligados ao contexto do Ensino Superior. Portanto, trabalhos vinculados à Educação Básica foram desconsiderados.

Com base nos estudos realizados, explicaremos, a seguir, os dados encontrados em cada repositório de forma individual.

Gráfico 1 - Trabalhos publicados na Anped Sul de 2008-2013

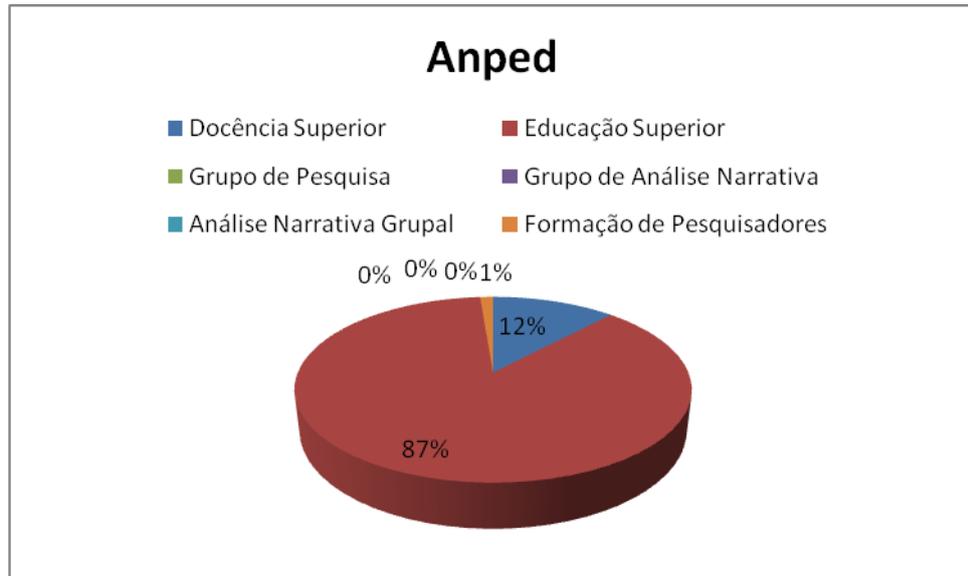


A Anped Sul se coloca hoje num lugar de referência singular para a divulgação de resultados de pesquisas desenvolvidas, pois além de promover um balanço sobre pesquisas em educação, objetiva problematizar concepções, práticas e relações sociais da educação, fazendo interlocuções com contextos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Desse modo, conforme podemos perceber no gráfico acima, a busca realizada na Anped Sul teve por base os trabalhos publicados em dois GTs: GT8 e GT11. Todos os textos encontrados nesses dois grupos de trabalhos totalizam 192 produções. Dessas, 153, se referem especificamente sobre a Educação Superior. 31 dos trabalhos referem-se à Docência Superior. Ressaltamos que Educação Superior abrange todos os trabalhos desenvolvidos no contexto universitário e Docência Superior foi considerada as produções que tratavam especificamente sobre o trabalho do professor universitário. Desse modo, sinalizamos que foram encontrados apenas 06 trabalhos sobre Formação de pesquisador e 02 sobre Grupo de Pesquisa. Nos demais descritores não encontramos nenhum trabalho.

Vejamos agora os trabalhos encontrados na Anped Nacional:

Gráfico 2 - Trabalhos publicados na Anped de 2008-2013

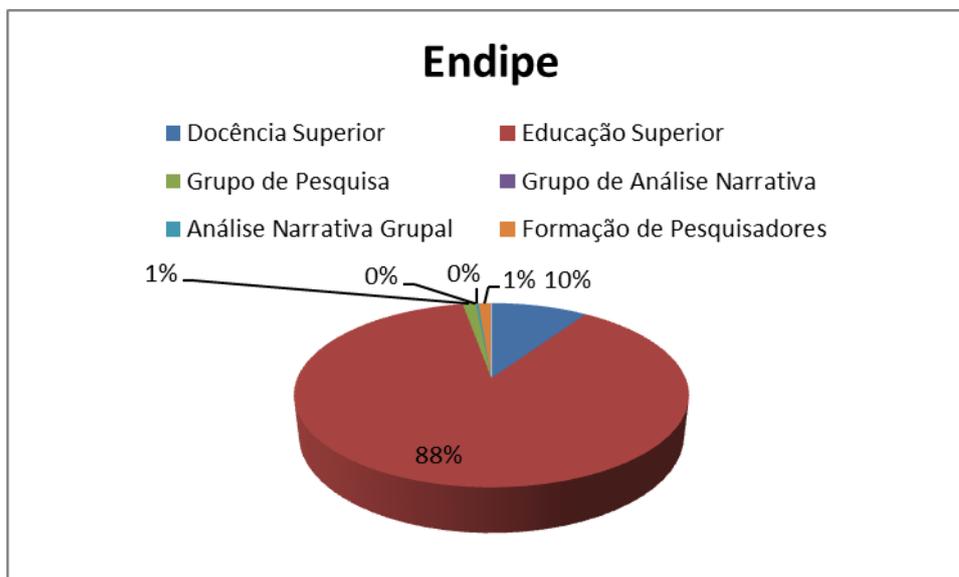


Assim como na Anped Sul, para a Anped Nacional, utilizamos os mesmos GTs 8 e 11 para a busca dos trabalhos. Encontramos um total de 158 trabalhos, sendo 137 sobre Educação Superior. 19 desses trabalhos referem-se ao descritor Docência Superior e 02 sobre Formação de Pesquisador. Em relação aos demais descritores não encontramos nenhuma produção.

A Anped e a Anped Sul são eventos que surgiram com os mesmos objetivos que é contribuir com a consolidação da pós-graduação e pesquisas na área da educação. Contudo, a Anped ocorre todos os anos e a Anped Sul, em anos intercalados. Tendo em vista essas informações, destacamos como um dado curioso a disparidade de publicações entre os dois eventos, em que a Anped Sul possui um número maior de publicações em relação à Anped Nacional.

Observemos agora o gráfico referente ao Endipe:

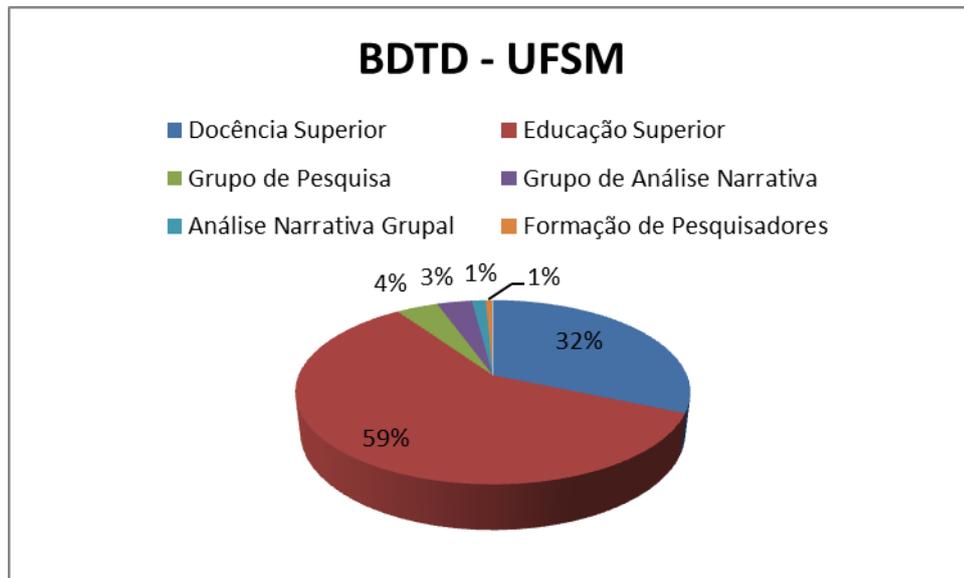
Gráfico 3 - Trabalhos publicados no Endipe no período de 2008-2013



O Endipe é um evento de âmbito nacional que possui uma quantidade significativa de publicações. Percebemos que a quantidade de trabalhos publicados neste período de 05 anos é muito superior se comparado a Anped e a Anped Sul, pois o evento ocorreu apenas 03 vezes neste período. Desta forma, de 2088 trabalhos apresentados nesse evento, encontramos 343 referentes à Educação Superior; 37 sobre Docência Superior; 01 sobre Análise Narrativa Grupal; 05 sobre Formação de pesquisador e 05 sobre Grupo de Pesquisa e nenhum sobre Grupo de Análise Narrativa.

Assim, na tentativa de sintetizar esta pesquisa e considerando os dados de cada universidade pesquisada separadamente na BDTD e as mesmas palavras-chave utilizadas na busca de trabalhos nos eventos, vejamos os gráficos a seguir dessas instituições.

Gráfico 4 - Teses e Dissertações da UFSM do período de 2008-2013

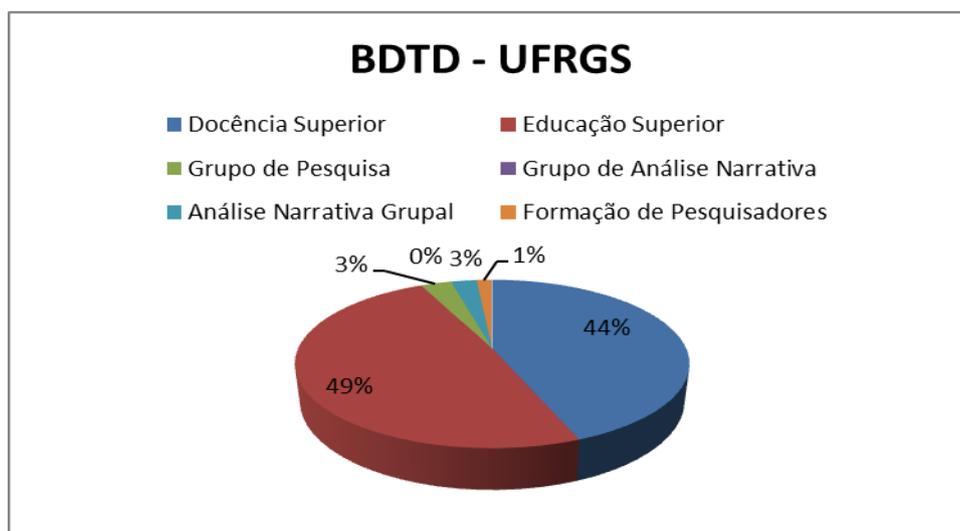


Como podemos observar nos resultados apresentados no gráfico acima, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui um grande número de trabalhos sobre o tema Educação Superior (86). Em 2008, o número de pesquisas desenvolvidas na instituição sobre esse tema teve maior representatividade (17 trabalhos) em relação aos demais anos, e em 2012 o menor índice (11 trabalhos). Posteriormente, destaca-se, nesta instituição, o descritor Docência Superior com 46 trabalhos no total.

Outrossim, verificamos que os demais descritores não apresentaram representatividade significativa, pois com a palavra-chave Grupo de Pesquisa encontramos 06 trabalhos; com a palavra-chave Grupo de Análise Narrativa 05; com Análise Narrativa Grupal 02; e como podemos observar no gráfico, encontramos apenas 01 trabalho com enfoque na Formação de Pesquisador.

Por fim, com base nos 06 descritores, totalizamos 146 produções encontradas na Universidade Federal de Santa Maria, tendo em vista o interesse desse estudo.

Gráfico 5 - Produções de teses e dissertações da UFRGS no período de 2008-2013

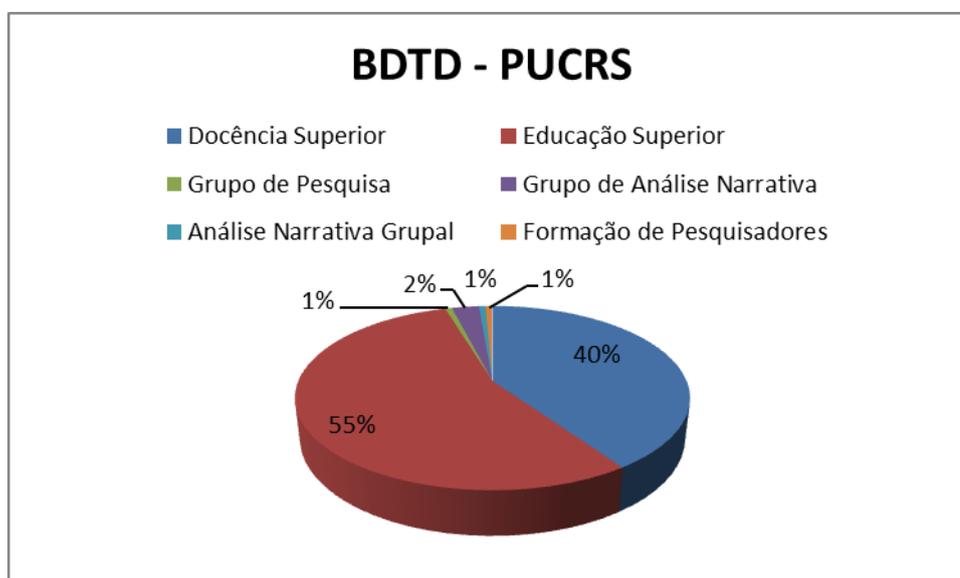


Com um total de 198 trabalhos publicados no período considerado para a análise, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta 97 trabalhos sobre a Educação Superior e 87 sobre Docência Superior.

Apenas 06 trabalhos apareceram com o descritor Grupo de Pesquisa. 05 trabalhos enfocaram Análise Narrativa Grupal como palavra-chave e, apenas 03 produções referiram-se à Formação de Pesquisador. E, conforme podemos observar na sequência, não encontramos nenhum trabalho relacionado ao descritor Grupo de Análise Narrativa nessa instituição.

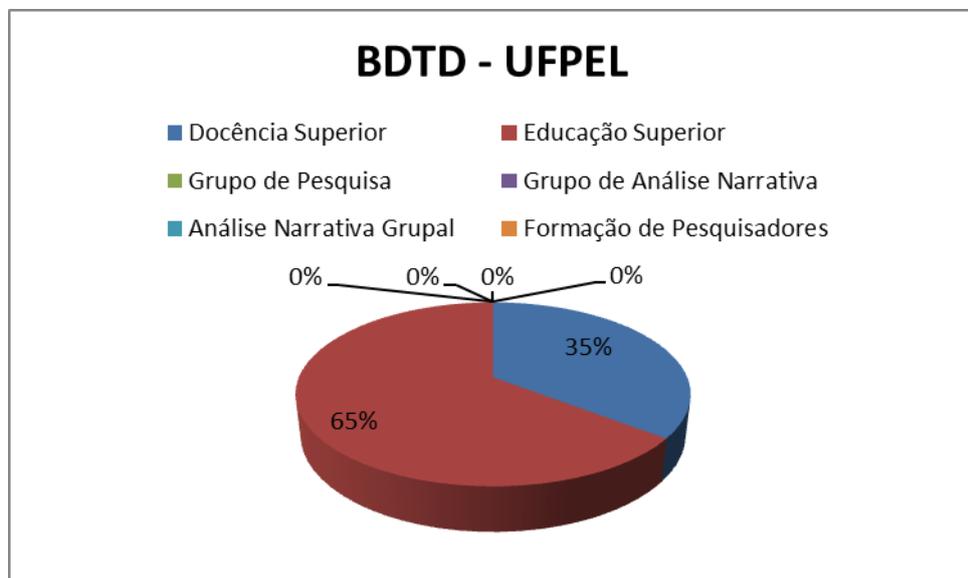
Agora, analisaremos outra Universidade:

Gráfico 6 - Teses e dissertações da PUCRS do período de 2008-2013 na PUCRS



Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) percebemos que existem 83 trabalhos sobre o tema Educação Superior e 61 sobre Docência Superior. Também notamos que não houve publicações significativas em relação aos demais descritores. Apareceram 04 trabalhos sobre Grupo de Análise Narrativa e somente 01 trabalho em cada palavra-chave referente à Grupo de Pesquisa, Análise Narrativa Grupal e Formação de Pesquisadores, totalizando 151 trabalhos.

Gráfico 7 - Teses e dissertações publicadas no período de 2008-2013 na UFPEL



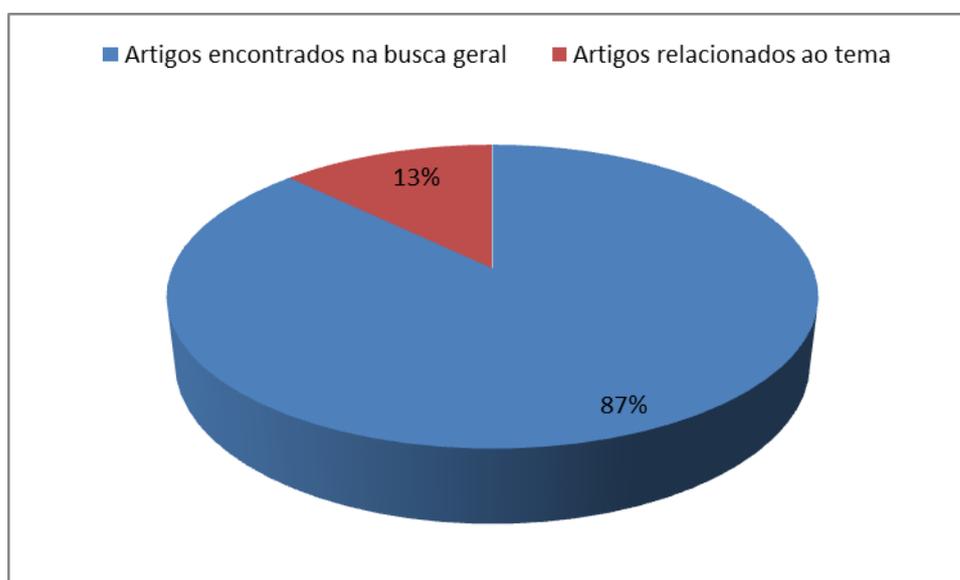
Na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) é possível verificarmos que o descritor Educação Superior se sobressai, com 20 publicações. Também o descritor Docência Superior, com 11 trabalhos, mostra-se avantajado em relação aos outros descritores que não exprimiram nenhum resultado. Nessa instituição somaram-se 31 trabalhos no total dos descritores pesquisados. E como podemos perceber nos gráficos, a quantidade de trabalhos encontrados sobre a Educação Superior se sobressaiu em todos os eventos e Universidades pesquisados, seguido pelo descritor Docência Superior.

Passamos agora a ilustração do último banco de dados pesquisado: *Web of Science*.

Quadro 7 – Descritor *Researchers' Formation* - 2010-2015

| RESEARCHERS' FORMATION |      |      |      |      |      |      |       |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| REPOSITÓRIO            | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | TOTAL |
| <i>Web of Science</i>  | 09   | 07   | 06   | 09   | 12   | 05   | 48    |

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 8 - Artigos publicados no período de 2010-2015 coletados no banco de dados *Web of Science*.

Assim, mesmo considerando a possibilidade de uma margem de falhas nos resultados das buscas, foi possível encontrar referenciais significativos para a constituição de nosso estudo.

Compreenderemos a importância da constituição grupal, à medida que tivermos claro que, contribuir para a formação de pesquisadores, nessa perspectiva, implica enfatizar a capacidade de refletir e de compreender criticamente o próprio processo de investigação no qual os sujeitos se engajam.

O desafio de explorar uma metodologia de análise que possibilite a reflexão sobre os objetivos e alcances dos estudos, faz com que entendamos a metodologia como parte do processo de produção de conhecimento, que deve ser construída a partir das questões que mobilizam cada estudo e não como modelos *a priori* que

devem ser aplicados em diferentes estudos. E esse desafio será mais bem constituído a partir de um esforço coletivo de construção de novos referenciais que poderão ser debatidos num espaço coletivo.

Sendo assim, como resultado dessas buscas, percebemos a quase inexistência de trabalhos que considerem o enfoque ou trabalhem com o conceito da constituição grupal como formação de pesquisadores nos trabalhos revisitados. Esse fato nos causa preocupação, no sentido que ao mesmo tempo em que evidenciamos indicativos de que se existe a preocupação pelos pesquisadores com a formação de pesquisadores (o que também não foi um dado significativo) desconsideram essa formação no espaço grupal.

É importante destacarmos que os oito repositórios analisados podem ser considerados uma amostra da situação geral dos estudos que vem sendo realizados e publicados nos eventos e revistas, pois, para a produção deste trabalho foi revisitado outras fontes em busca de um escopo considerável sobre a temática da constituição grupal como formação de pesquisadores.

#### *2.1.1.2 Produções escolhidas*

Como descrito anteriormente, poucos estudos exploram a temática da formação de pesquisadores no contexto grupal, foco do nosso interesse e por isso, centramos principalmente nessa literatura. Essas buscas identificaram sete estudos (OLIVEIRA, 2011; PIVETTA, 2011; SCOLA, 2012; ROSSETTO, 2013; RYSER; MARKEY, HALSETH 2013; SINCLAIR; BARNACLE, CUTHBERT, 2013; KYEI-BLANKSON, 2014) que foram classificados como pesquisa relacionada ao tema, e que serão sintetizadas, a seguir, em ordem cronológica.

O trabalho denominado *Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico* foi publicado em 2011 na Educação, Revista Científica, e relata a pesquisa realizada por um grupo de pesquisa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS que almejava, além de conhecer as possibilidades de pensar o grupo como um dispositivo de formação, identificar os saberes e as representações construídas pelas pessoas que compartilham a experiência da produção coletiva em um grupo de estudos e pesquisa a fim de contribuir para a sustentação de alternativas teóricas no campo da formação de professores. A pesquisa realizada evidenciou, como

característica forte mencionada pelos sujeitos, a diversidade como fator positivo no grupo, o intercâmbio de ideias, pensamentos, aprendizagens e vivências que esse espaço coletivo pode proporcionar (OLIVEIRA, 2011).

A tese intitulada *O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na Educação Superior* buscou compreender a constituição de um grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente para professores da educação superior. Também identificou os movimentos construtivos deste grupo, bem como analisou como ocorre a construção da aprendizagem docente, investigando que aprendizagens ocorrem a partir dele. O resultado do trabalho foi que a aprendizagem docente constitui-se em um processo inter e intrapessoal e inter relacional no contexto grupal, estabelecido como um lugar motivacional e de compartilhamento, agentes da transformação no sentir, no pensar e no agir dos professores (PIVETTA, 2011).

*Processo grupal num grupo de formação de coordenadores* é o título do trabalho de dissertação, defendida em 2012, que objetivou compreender como ocorreu o processo grupal num grupo de um curso que prepara profissionais para a coordenação dos grupos. A autora concluiu que o processo vivenciado pelo grupo foi de abertura, resistência à mudança e aprendizado, sendo que o *feedback* interpessoal foi impulsionador do movimento, da superação das dificuldades e favoreceu o alcance dos objetivos grupais (SCOLA, 2012).

*Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa* é uma pesquisa de doutorado, defendida em 2013, que investigou a produção da atividade de estudo como processo desencadeador da autonomia na pesquisa na elaboração de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. O foco deste trabalho foi identificar o percurso da atividade de estudo dos sujeitos investigados durante a elaboração de suas pesquisas e conhecer quais ações e operações estão implicadas na constituição da autonomia na pesquisa de cada um. Compreendeu que a constituição da autonomia é uma construção particular, porém não solitária, pois se dá na interação com o outro; sua aprendizagem é gradativa e acontece ao longo da vida (ROSSETTO, 2013).

*Developing the next generation of community-based researchers: tips for undergraduate students*,<sup>17</sup> artigo publicado na *Journal of Geography in Higher*

---

<sup>17</sup> “Desenvolvendo a próxima geração de pesquisadores de base comunitária: dicas para estudantes de graduação”.

*Education*, em 2013, teve como objetivo proporcionar aos alunos de graduação em geografia, principalmente com informações, sobre como tirar o máximo proveito de suas experiências de pesquisa de base comunitária. Os principais tópicos abordados incluíram: encontrar oportunidades de investigação na comunidade, identificando o que o aluno deve saber e o que deve perguntar antes de se envolver com uma equipe de pesquisa; como obter uma amplitude de habilidades de pesquisa e experiências; regras para um pesquisador; comportamento na comunidade; orçamento; gerenciamento de tempo; desenvolvimento a longo prazo; e relacionamentos significativos com as comunidades (RYSER; MARKEY; HALSETH, 2013).

Na *Studies in Higher Education*, o trabalho *How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us*,<sup>18</sup> publicado em 2014, explorou o papel do doutorado na formação de pesquisadores ativos com habilidades, *know-how* e apetite para buscar a pesquisa de pós-conclusão. A análise revelou que um orientador produtivo pode ser a chave para a formação de um pesquisador ativo e, embora, inconclusivo, a produtividade pós-conclusão (SINCLAIR; BARNACLE; CUTHBERT, 2013).

Por fim, o artigo *Training math and science teacher-researchers in a collaborative research environment: implications for math and science education*<sup>19</sup>, publicado em 2014, na *International Journal of Science and Mathematics Education*, é uma pesquisa em que a autora buscou relatar o efeito que um ambiente de pesquisa colaborativa propicia para a formação de professores-pesquisadores. As conclusões do estudo sugeriram que a formação de professores como pesquisadores estimula o interesse do professor na condução e aplicação da teoria em salas de aula, implicando no preenchimento da lacuna entre teoria e prática no ensino de matemática e ciências em geral (KYEI-BLANKSON, 2014).

Com esse levantamento, constatamos que as pesquisas acerca do pesquisador ainda são incipientes. Assim, seguimos com uma discussão de trabalho organizado de acordo com categorias temáticas que emergiram de produções científicas brasileiras e estrangeiras sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal. Essas foram analisadas com base na Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN,

---

<sup>18</sup> “Como o doutorado contribui para a formação de pesquisadores ativos: o que os pesquisadores nos dizem”.

<sup>19</sup> “Formando professores-pesquisadores em Matemática e Ciências em um ambiente colaborativo: implicações para a Educação Matemática e Ciências”.

1977). Para Laurence Bardin, escolhida como referencial devido à ampla utilização desta autora em diferentes pesquisas, a AC é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977 p. 42).

Dessa forma, entendemos que o texto na AC é uma forma de manifestação do sujeito pesquisador. Ou seja, por meio de unidades de texto (palavras, frases ou características) recorrentes, que se repetem com frequência, o pesquisador as categoriza, fazendo emergir expressões que represente a temática pesquisada. Neste trabalho de análise é preciso identificar os elementos comuns no texto de maneira que seja possível agrupá-los. Portanto, a análise categorial pode ser temática, ou seja, é possível construir categorias conforme os temas que emergem do texto.

### 2.1.1.3 Discussão das categorias

Nossa pesquisa ao peneirar os estudos encontrados, buscou recolher sugestões e esboçar inferências sobre os fatores que possam contribuir para a compreensão da dinâmica constitutiva do *Grupo de Análise Narrativa Discursiva* para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal. Identificamos algumas características potencialmente significativas que serão relatadas aqui.

A proposta do autor Jürgen Habermas (2012) é a de que seja permitida a continuidade dos processos de aprendizagem. Assim, mais do que uma revisão compreensiva e sistemática, o que segue promove uma visão geral sobre aspectos importantes da temática, que foram sustentados e movidos pelo desafio de conhecer e trabalhar a partir do já produzido para depois, construir o que ainda não foi feito. Este trabalho permitiu que reconhecêssemos a possibilidade de uma aprendizagem evolutiva na área da formação de pesquisadores no contexto grupal.

Ao selecionarmos os textos apresentados acima, fizemos a leitura dos artigos, dissertação e teses de maneira que pudéssemos identificar elementos convergentes e divergentes entre eles. Na verdade, a tarefa essencial aqui foi tentar explorar a crítica das diferentes perspectivas, e os pontos onde os autores se alinham e

diferem significativamente, de maneira que tais “mapeamentos” sugerissem possibilidades interessantes para a temática desta pesquisa.

Assim, analisamos as categorias temáticas *Concepção de grupo*, *Formação de pesquisadores* e *Relação entre docência e pesquisa*. É importante destacar que essas categorias não foram definidas *a priori*, mas identificadas a partir da leitura dos trabalhos.

#### **a) Concepção de grupo**

Sobre esta categoria, destacamos que a concepção presente sobre grupos nos textos estudados (OLIVEIRA, 2011; PIVETTA, 2011; SCOLA, 2012) se caracteriza pelo entendimento de que o mesmo pode ser um dispositivo de aprendizagem e formação docente. Mesmo usando palavras e expressões diferentes, podemos perceber que as três autoras coadunam do mesmo entendimento no que se refere ao conceito de grupo, uma vez que, Oliveira (2011, p. 181) compreende que “grupos se constituem por pessoas que compartilham um objetivo comum e, por isso, estão ligadas entre si”. Scola (2012) entende grupos como um conjunto de pessoas interligadas entre si em interações contínuas constituindo uma unidade que modifica suas características ao longo do tempo, desenvolvendo comportamentos de forma interdependentes durante o tempo que o grupo existir. Já Pivetta (2011) parafraseia as palavras de Souto (2007, p. 18) para dizer que grupo “consiste na reunião de pessoas com objetivos comuns que caminham num processo compartilhado, que engloba o individual, o coletivo e o institucional, num campo de interconexões do histórico, do social e do cultural”.

Assim, baseado no pensamento das autoras, podemos inferir que grupos se compõem por pessoas integradas que compartilham de um objetivo em comum, que se relacionam entre si e que se modifica ao longo do tempo, de acordo com suas características e proposições. Sobre este ponto, em consonância com a temática que nos propomos estudar e com a leitura dos diferentes autores que enfocam o trabalho sobre grupos, acrescentamos que nosso entendimento acerca do que é um grupo, parte da compreensão de que são pessoas reunidas com um objetivo comum e que, mesmo com dificuldades e limitações, trabalham de acordo com o seu tempo envolto no desafio de aprender, ensinar, criar, transformar e motivar, procurando sempre chegar a um consenso neste espaço coletivo.

Neste movimento, enquanto Pivetta (2011) discute sobre a formação do docente do ensino superior, Oliveira (2011) reflete sobre a formação a partir de um outro lugar que é o grupo. O enfoque do trabalho de Pivetta é a reflexão sobre a ação docente no grupal, ao passo que o enfoque de Oliveira é estudar o grupo de pesquisa no espaço coletivo. Contudo, mesmo com posições diferentes, ambas veem o grupo como dispositivo. Pivetta (2014, p. 114) vê o grupo reflexivo como um dispositivo de aprendizagem docente “na medida em que se estabelece o encontro e institui a reflexão dos professores sobre si e sobre sua prática socialmente construída e [re] significada, tendo como premissa a possibilidade de mudança, transformação e aprendizagem” à medida que Oliveira (2011, p. 181) define dispositivo como uma ferramenta e o entende como “qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado”. Essa implicação pode acontecer consigo mesmo, a partir dos outros e com os outros.

Um diferencial que encontramos nos trabalhos de Oliveira é que a autora traz acréscimos significativos na questão do dispositivo. Um refere-se à

inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, experimenta-se, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas pelos outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

Ainda, diz que o dispositivo quando se assenta no espaço e no lugar do grupo a pesquisa-formação-autoformação, produz nas pessoas processos que movimentam com “potencialidades inesperadas”. Este dado é relevante já que a soma dessas ideias tem um efeito positivo na conceituação de dispositivo e nos ajuda a compreender essa fala, no seu sentido mais amplo, que o sujeito precisa além de colocar-se ativo de/na sua vida, necessita colocar-se na perspectiva e na escuta do outro, oportunizando a si mesmo a reflexão e, conseqüentemente, a produção de uma mudança (talvez inesperada) na formação e um crescimento pessoal e profissional.

A importância de como o grupo se constituiu como dispositivo, seja de aprendizagem docente, seja de formação, também foi identificada nestes estudos. Na tese analisada, Pivetta (2011) revela onde o grupo começou a se constituir. Assegura que foi a partir da narrativa geradora do pensamento reflexivo dos

professores, no qual aconteceu e se manteve a partir das vivências e experiências, pois quando há reflexão sobre um problema, inicia-se um movimento, em que a reflexão de um professor gera a reflexão dos demais. No texto de Oliveira (2011, p. 182), a autora reforça essa ideia ao afirmar que “a possibilidade de pensar sobre o instituído, da reflexão e da crítica é também a perspectiva de alterar o que está feito”. Assim, Pivetta entende que o grupo reflexivo constitui-se em dispositivo que contribui para a aprendizagem docente,

à medida que a reflexão grupal sobre o cotidiano do professor, a interação com os sujeitos e com o meio [re]significam a docência superior. Porém, a constituição grupal exige conhecimentos e habilidade próprias ao campo teórico conceitual envolvido, e acima de tudo, a disposição e o compromisso das pessoas/professores com sua formação. Esta implica um permanente processo de aprendizagem (PIVETTA, 2014, p. 128).

Em linha convergente, Oliveira (2011) também nos remete à ideia de que o sentido de estarmos junto no grupo é a de conhecer como nos tornamos o que somos. Por isso, a formação, no cenário grupal, assume uma relação temporal no momento em que mexe com as lembranças, imagens passadas e que são reconstruídas no presente. Através das narrativas podemos conhecer a produção e os deslocamentos de sentido. A memória, segundo a autora, é a mola propulsora para tecer as vivências, de criar novas subjetividades e perspectivas de formação. Nesse contexto, traz como dispositivo de formação as experiências vividas dentro do grupo, em que constatou o grupo-diversidade, o grupo-afetivo e o grupo-teórico como concepções do imaginário construído pelos participantes. O estudo da autora circunscreve a importância do grupo como dispositivo na formação de professores, dispositivo este entendido como

espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte, quando conceitos, estereótipos, valores, preconceitos, estigmas, crenças, são problematizados, são desconstruídos, e outras possibilidades atravessam as pessoas, acionando múltiplas aprendizagens [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 187).

Nesse sentido, concordamos com Ferry (2004) quando nos diz que a formação é diferente de ensino e aprendizagem, ou seja, o ensino e a aprendizagem são suportes da formação, e não constituem a formação em si. Dessa forma, vemos

dispositivo de aprendizagem e dispositivo de formação, imbricados, pois a aprendizagem está fundida ao fenômeno complexo da formação. A aprendizagem é um dos fatores fundamentais da formação, contudo a formação não se reduz ao processo de aprendizagem simplesmente. Nestes termos, inferimos que a formação “puxa” a aprendizagem para uma dimensão que não se reduz somente à memória, ao perceptivo ou ao intelectual, como é comum encontrarmos nos cenários educacionais. Aqui evidenciamos e constatamos que se trata de uma aprendizagem que forma e que aconteceu de fato a partir do grupal. Neste contexto da aprendizagem e sua relação com a problemática da formação, vale a pena reforçar nosso diálogo com as palavras de Josso (2002, p. 186).

A questão do sentido do processo de aprendizagem não reenvia apenas para o trabalho de articulação com o universo das referências do pensamento e da ação dos aprendentes em termos de significação e de projecto. Ela reenvia também para a questão das finalidades do processo e para o que está em jogo na aprendizagem para pessoa... A compreensão pelo próprio aprendente das dinâmicas que constituem o seu processo de formação dá aos processos de aprendizagem e de conhecimento uma “consistência”, uma “coluna vertebral” que reforça a energia psíquica e afectiva do aprendente, o seu sentimento de coerência e a sua disponibilidade para a aprendizagem propriamente dita... Para o aprendente, compreender o que está em jogo da sua identidade em devir numa aprendizagem é colocar-se em posição de determinar melhor as inevitáveis desaprendizagens, os pontos de resistência à mudança, os recursos à disposição, as experiências a questionar, as escolhas já feitas a considerar... Finalmente, é colocar os processos de aprendizagem e de conhecimento simultaneamente em relação com as aquisições do passado e com as mudanças que preparam um futuro mais ou menos próximo.

Dando continuidade ao pensamento de Scolla (2012), destacamos outro momento importante em que a autora traz a ampliação do estudo a partir da Teoria da Complexidade de Morin, explicando cada princípio (dialógico, retroativo, recursivo e reintrodução do conhecedor no conhecimento), passando a compreender o grupo pesquisado como um sistema complexo, pois contemplou e concretizou a ideia de abertura e fechamento. Como a intenção desse trabalho era compreender como ocorreu o processo no grupo de formação de coordenadores, o foco foi verificar o grupo como totalidade, por isso, considerou que o processo grupal seria clarificado sob a ótica do discurso coletivo e não do individual.

Assim como as outras autoras supracitadas, o trabalho de Scolla (2012) valorizou as vivências, ou seja, atividades experienciais como *feedback* interpessoal, relatórios sobre sentimentos e percepções, que oportunizaram a vivência no

processo grupal e, como consequência, o vivenciado no grupo resultou no aprendizado. As intervenções facilitaram o aprendizado do grupo a respeito de si, como também consolidaram aspectos teóricos sobre grupos. Desse modo, o aprendizado precisa ser posto em ação para ter sentido. De acordo com a autora, “termos como confiança, intimidade e afetividade geram aprendizado [...] e o grupo tornou-se campo de aprendizagem” (SCOLLA, 2012, p. 20).

Outra característica importante que apareceu em dois trabalhos (OLIVEIRA, 2011; SCOLLA, 2012) foi a diversidade em relação à área de formação dos integrantes dos grupos. Ambas contemplam a multiplicidade que constitui os grupos, como um fator positivo, pois os atores falam a partir de suas variadas perspectivas. O que difere do grupo reflexivo de Pivetta (2011), que trabalhou com professores da mesma área. Contudo, a nosso ver, essa característica em relação à diversidade dos integrantes, não se sobressai ao outro estudo, porque no grupo reflexivo as diferentes vozes também foram ouvidas, e as vivências e experiências compartilhadas.

Um dado inesperado do estudo de Scolla (2012) diz respeito ao levantamento da definição de processo. Ao comentar sobre isso, a autora diz que vários são os estudiosos que trabalham sobre o tema grupos, porém pouco se encontra a respeito do que entendem por processo grupal, mesmo com um livro intitulado “*O Processo Grupal*”, como é o caso de Pichon-Rivière (1994), que coloca como o “acontecer grupal”. Reportando-nos novamente aos dois outros textos analisados aqui, confirmamos o que Scolla aborda, pois Pivetta (2014, p. 122) não define processo, mas sim, trata como *acontecer grupal* em que o mesmo vai se estabelecendo pelo “conjunto de docentes envolvidos nas suas chegadas e despedidas, tendo em vista a incorporação de novos membros no grupo, bem como o afastamento de outros professores que se arredam da instituição”. Do mesmo modo, Oliveira (2011) não define processo, mas traz o *espaço grupal* como um lugar aprendente, em que favorece a construção de um imaginário instituinte. Nesse ponto, Scolla (2012) transcende ao definir processo grupal em seu estudo, uma vez que é necessário definir a quais grupos referem, pois fica a ideia que um fenômeno seja universal e acontece com todos os grupos. Podem até ser universais, porém, também podem ser contextuais, ocorrendo em situações diferentes nos grupos. Assim, consideram a verdade relativa e não absoluta. Pensando nisso, a autora define processo grupal como algo que se refere “as relações que os participantes desenvolvem entre si,

bem como a vivência dos fenômenos grupais que ocorrem recursivamente durante a vida do grupo” (SCOLLA, 2012, p. 20-21).

Por fim, todos os trabalhos acima são unânimes ao destacar a intenção da teoria como colaboração para futuras pesquisas. Porém, Oliveira (2011) vai além, ao sinalizar que olhar a formação sob a perspectiva grupal constitui-se como uma nova temática dentro da universidade, pois nem sempre esses dispositivos são valorizados. Sob esses aspectos, em nossa pesquisa, demos continuidade aos estudos já realizados, contudo expandindo a pesquisa para a formação de pesquisadores no contexto grupal, já que existem muitos grupos no meio acadêmico com fins de pesquisa, mas que muitas vezes, não atendem ao seu real objetivo que é formar pesquisadores.

### **b) Formação de Pesquisadores**

Para discutirmos esta categoria decidimos pelos trabalhos de Ryser, Markey e Halseth (2013); Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013), pois foram os textos que mais se relacionaram com este assunto.

Enquanto os autores Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013) discutem como o doutorado contribui para a formação de pesquisadores ativos, Ryser, Markey e Halseth (2013) discorrem sobre o desenvolvimento da próxima geração de pesquisadores de base comunitária, indicando alguns passos que os universitários devem percorrer. Consideramos estes achados de suma importância para o nosso estudo, pois eles além de contribuir significativamente com a literatura, reforçam a ideia de que se faz necessário desenvolver o tema sobre a formação de pesquisadores mais profundamente.

Na primeira produção analisada, os autores (SINCLAIR; BARNACLE; CUTHBERT, 2013) discutem os fatores que facilitam a formação de um pesquisador ativo. Segundo eles, essa questão é relativamente recente e citam o estudo de Gardner (2008) para fortalecer e embasar a pesquisa deles. Os autores dizem que o estudo de Gardner (2008) se baseou em entrevistas com 40 candidatos a doutoramento em duas instituições americanas, através de uma gama de disciplinas, e analisou o processo de se tornar um pesquisador independente. O estudo apontou que os estudantes não foram adequadamente preparados para as múltiplas transições requeridas para tornarem-se pesquisadores independentes. Descobriu que a participação dos alunos da área das ciências em grupos pares nos

laboratórios é mais apta a torná-los independentes comparado ao trabalho isolado desenvolvido pelos alunos da área das humanas. Em outras palavras, é mais significativa para estabelecer um sentido e eficácia de pesquisa quando os estudantes trabalham juntos, do que quando trabalham sozinhos. Entendemos assim, que a aquisição da independência através da escolha de “tornar-se par” pode ser crucial para a formação de pesquisador ativo.

Assim, os autores trazem, como um fator além, a habilidade dos alunos de perguntar e fornecer ajuda a outros como um indicador de capacidade colaborativa como é requerido em muitos campos. Para Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013), esta descoberta também desafia a noção valorizada do pesquisador “independente”. Correlacionando as ideias dos autores com a temática da nossa pesquisa sobre a formação de pesquisadores no contexto grupal, fomentamos a ideia de que o espaço grupal pode favorecer a formação de pesquisadores ativos, uma vez que aprendem a trabalhar de modo colaborativo como parte de um grupo que compartilha altos níveis de comprometimento, motivação e concepções comuns do propósito da pesquisa, angariando conhecimento e aprendizado.

No outro texto analisado, os autores Ryser, Markey e Halseth (2013), identificam alguns dos modos por meio dos quais podem fazer um trabalho melhor ao apresentar os estudantes de graduação ao campo da pesquisa de base comunitária, como por exemplo: compartilhar informação e conhecimento sobre como encontrar e financiar oportunidades de pesquisa; fornecer orientação sobre como os estudantes podem obter o melhor das experiências de pesquisa; e oportunizar conhecimento sobre como efetivamente os alunos podem se comprometer com parceiros comunitários. Estas lições, segundo os autores, buscaram colocar os estudantes de graduação em uma melhor posição para que se engajem como líderes pensantes, colaboradores ou participantes das iniciativas de pesquisa de base comunitária.

No contexto dessas demandas, os autores nos dizem que os estudantes têm hoje muitas opções disponíveis para encontrar oportunidades para a pesquisa, tornando-os os melhores dentro do curso deles ou do trabalho de pesquisa. Muitos cursos universitários, tanto em níveis iniciais como finais, oferecem projetos de aula, bem como monografias para que os estudantes possam conduzir seus estudos rumo à investigação.

Outro tópico que os autores abordaram foi sobre como os estudantes podem tirar melhor proveito das experiências de pesquisa deles. Este tópico é diretamente relevante à medida que inclui os grupos de pesquisas como grandes aliados para o crescimento do estudante. Este fator é consistente com aquele de Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013), pois os achados destes autores sugerem que a formação de um pesquisador ativo, pode partir da formação dos acadêmicos quando são estimulados a desempenhar um papel de pesquisador dentro do próprio grupo de pesquisa. Este fator reforça a intenção de nossa pesquisa, quando nos propomos a formar pesquisadores no espaço grupal e que, neste caso, os integrantes do grupo de pesquisa são os atores principais.

O estudo dos autores aponta, em primeiro lugar, que para obter o máximo de uma experiência de pesquisa colaborativa, os estudantes de graduação precisam otimizar o modo como eles trabalham dentro do grupo de pesquisa. Para atingir tal objetivo, a primeira e mais importante lição para os estudantes é a de fazerem suas tarefas sobre o grupo de pesquisa e o projeto. Obter uma cópia do projeto irá ajudá-los no sentido de compreenderem os propósitos e os objetivos da pesquisa. O estudo dos autores, no entanto, não explora a questão da literatura, que a nosso ver, é fundamental. Somamos a isso, que o projeto “guarda-chuva” também identificará e conterà as literaturas prévias necessárias, bem como os conceitos teóricos dos quais os estudantes precisarão estar familiarizados, para que possam participar inteiramente de todos os aspectos do processo de pesquisa.

Em segundo lugar, os autores alertam para o fato de que os estudantes precisam expandir suas oportunidades para conquistar uma boa experiência de aprendizagem. Dizem que eles podem fazer isso se dedicando a conhecer e interagir com todos os pesquisadores identificados no propósito do projeto. Isto deve incluir o ato de compreender o conhecimento prévio necessário de pesquisa, seus papéis e responsabilidades no projeto, bem como suas informações de contato. Ao ter um entendimento compreensivo do grupo de pesquisa, os estudantes poderão estar aptos a criar oportunidades para trabalharem com outros membros experientes do grupo ou mesmo para facilitar as trocas com outros parceiros do projeto. Talvez o mais importante seja o fato de os estudantes precisarem identificar e entender a relação entre os papéis e as responsabilidades deles e o resto do grupo como base para o bom desenvolvimento das relações de trabalho/aprendizagem e oportunidades.

Em terceiro e último lugar, os autores atentam que os estudantes precisam ter a certeza de que eles são parte do “laço” de comunicação do projeto de pesquisa, uma vez que se eles forem excluídos das informações mais importantes, poderão se sentir isolados ou perdidos durante as discussões em grupo e isto pode impactar em suas habilidades de participação nas atividades de pesquisa e no aproveitamento das oportunidades emergentes. Além disso, acrescentamos ao estudo dos autores citados neste texto, que os estudantes a fim de se manterem conectados com a rede de comunicação do grupo de pesquisa, devem frequentar encontros, oficinas e conferências; estarem incluídos nas listas de e-mails e acessar/participar das ferramentas das mídias sociais. Embora o espaço possa ser limitado nas configurações da universidade, ter um espaço de trabalho pode ajudar os estudantes a ficarem a par das discussões formais e informais em andamento sobre a pesquisa. Acima de tudo, manter uma rotina de comunicação é chave.

Por fim, para finalizar os estudos de Ryser, Markey e Halseth (2013), eles se deram conta em sua pesquisa que deveriam fornecer conhecimento também sobre como efetivamente os estudantes podem se engajar com parceiros comunitários, e que, aqui, aproveitaremos sob forma de grupo de pesquisa.

Os autores nos dizem que uma vez que os estudantes tenham uma boa compreensão do projeto de pesquisa e o lugar onde cabem os seus papéis e responsabilidades dentro do projeto, eles precisam, propositadamente, desenvolver um plano para obter o máximo das suas experiências de pesquisa. Pensando nisso, trazem oito conjuntos-chave de habilidades que os estudantes de graduação precisam desenvolver. Estes conjuntos incluem a escrita, a comunicação, o desenvolvimento da pesquisa e a ética, a coleta de dados, a análise, as habilidades organizacionais, a administração e a gestão de projetos e o desenvolvimento das fontes humanas. Entendemos assim, que cada uma destas habilidades pode ser expandida com uma variedade de tarefas de pesquisa.

Ao trabalharem para tirar o máximo de proveito da experiência de pesquisa, os estudantes de graduação precisam reconhecer que as experiências de aprendizagem podem ser impactadas pela contração temporal do projeto e o nível de estudo deles. Os estudantes precisam querer se conectar cedo com os grupos de pesquisa, a fim de ganhar mais tempo e mais oportunidades para seu crescimento e desenvolvimento. Desse modo, os estudantes precisam ter iniciativa em aprender com seus professores/orientadores, pois através da interação, se tornam parte de

uma comunidade de aprendizagem ativa, na qual as distintas abordagens, conhecimento, valores e as expectativas são compartilhadas (RYSER; MARKEY; HALSETH, 2013).

Postos juntos, os estudos de Ryser, Markey e Halseth (2013) e Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013), indicam a natureza variável da formação de pesquisadores e alguns dos fatores que podem ser relevantes nesta formação, inclusive para as gerações futuras. Eles pontuam aspectos-chave para esta formação, expectativas e concepções que podem oportunizar o progresso e o desenvolvimento do pesquisador. Embora seja preciso um estudo mais aprofundado para confirmar isso, parece que a formação de um pesquisador ativo é aquela em que os estudantes, e todos os envolvidos no processo, compartilham ideias e concepções comuns, dentro de um espaço colaborativo de aprendizagem.

### **c) Relação entre docência e pesquisa**

A relação entre a docência e pesquisa tem merecido a atenção dos pesquisadores, pois muitos trabalhos têm apontado resultados que indicam a necessidade de maior aprofundamento e discussão sobre a formação docente para o ensino superior, e conseqüentemente para a formação do pesquisador. Segundo Cunha (1988), a sala de aula é um lugar privilegiado, e estudar o que nela acontece e o porquê acontece é a primeira tarefa daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente. Em outras palavras, levar em conta as concepções e pensamentos de todos aqueles que fazem parte da prática pedagógica, pode conceder um melhor entendimento acerca da docência e sua relação com a pesquisa.

Assim, nesta categoria, fizemos a discussão da relação entre docência e pesquisa a partir, principalmente, das produções de Rossetto (2013); Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013) e Kyei-Blankson (2014).

De acordo com Kyei-Blankson (2014) quando os professores são preparados como pesquisadores, eles têm maiores condições de pesquisar suas salas de aula e fazer a transposição da teoria para a prática. Entendemos assim, que o professor ao tornar-se um pesquisador, conhece os desafios, critica e trata as necessidades eficazmente, pois atinge maior abertura e torna-se ciente do que está acontecendo na sala de aula. Em meio a esses fatores, a autora declara um grande desafio a ser enfrentado pelos docentes que é a questão tempo, já que fazer pesquisa requer dos

professores-pesquisadores disponibilidade de tempo e envolvimento. Este achado é consistente com o de Rossetto (2013) que em sua pesquisa, destaca o tempo de aprendizagem pessoal e tempo instituído para a pesquisa. Rossetto vê o fator tempo como uma tensão que tem como característica principal o constante conflito entre o tempo acadêmico e o tempo pessoal, e vê estes dois fatores como responsáveis pelo desequilíbrio e contradições que os estudantes possam vir a manifestar. Para tanto, a estudiosa sugere como alívio desta tensão a necessidade de estabelecer uma disciplina e uma rotina de trabalho a fim de que se possa manter o foco na produção da pesquisa. Ainda acrescenta que a

construção da autonomia pelos sujeitos pode ser significativamente influenciada pela tensão entre o tempo pessoal e institucional, pois ela exige condições, não só para as aprendizagens cognitivas e procedimentais, mas, também, tempo para que o sujeito elabore para si essas novas apropriações (ROSSETTO, 2015, p. 44).

Concordamos com as autoras à medida que o fator tempo neste caso pode ser remetido ao agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e assumimos, juntamente com as autoras de que é preciso dar apoio à investigação e oportunidades à medida que estratégias e inovações vão sendo desenvolvidas na área, de modo que isso gere uma mudança no sujeito e no espaço universitário.

A pesquisa de Kyei-Blankson (2014) descobriu que os professores na sua maioria concordam que a formação investigativa mudou seus pontos de vista como consumidores e produtores de pesquisa e consideram esta formação significativa para o crescimento pessoal e profissional do docente. Além disso, ressaltaram o desejo de continuar a fazer pesquisa em suas salas de aula, bem como demonstraram interesse em chamar parceiros. Ao analisarmos isso, notamos que o professor quando se engaja na pesquisa ele se torna um pesquisador reflexivo e crítico agente de mudança, pois quando olham de “fora” conseguem ver diferentes maneiras de ensinar os alunos. Esta confiança depositada no processo traz mudanças significativas na aprendizagem dos alunos. Em relação a isso, Rossetto (2013) também contribui com a discussão. Ela cita um conjunto de elementos que considerou responsáveis na condução dos sujeitos pesquisados a experienciar a “transformação de si”, que consiste nas “mudanças que a experiência da produção da pesquisa imprime no sujeito tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional. Ela se constitui a partir da reflexão que se faz sobre os fatores que levaram o sujeito

aos êxitos ou aos equívocos durante o percurso de pesquisa” (ROSSETTO, 2015, p. 40). Novamente aqui a ideia da reflexão sobre a ação recai como formação e, por conseguinte, em aprendizagem.

Outro dado relevante da pesquisa de Kyei-Blankson (2014) diz respeito ao professor como pesquisador em parcerias de colaboração, pois os professores sentem-se responsáveis pela condução e aplicação da pesquisa na prática, mas também fazem alusão ao desejo de formar parcerias com seus pares e com pesquisadores de outras universidades sempre que possível. Vemos esse pensamento dos professores como alguém que valoriza o compartilhamento de suas “novas habilidades”, de suas investigações, tornando-se, a nosso ver um “pesquisador multiplicador”. Alinhada a este pensamento, Rossetto (2013) igualmente evidencia o trabalho grupal tanto como forma de organização da prática de pesquisa quanto como um auxílio na constituição da autonomia. A autora atenta para o fato que a realização dos estudos no grupo permitiu modos de interação e mediação capazes de aprimorar as pesquisas tanto individuais quanto coletivas. Este é um dado instigante para a temática da nossa pesquisa, pois novamente intensifica a ideia da eficácia do trabalho coletivo ao conceituar autonomia como “uma construção particular, porém não solitária” (ROSSETTO, 2013, p. 42). Ou seja, o sujeito não constitui sua autonomia isoladamente. Pelo contrário, considera a presença do outro importante para a aprendizagem acontecer e isso não quer dizer que o sujeito precise ficar sob a dependência do outro, durante todos os momentos da produção da pesquisa e da constituição de sua autonomia nesse processo.

Importante suscitarmos nesta categoria da relação entre docência e pesquisa, a influência do orientador durante os estudos. Para tanto, nos reportamos novamente aos estudos de Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013), pois trazem à baila o quanto o papel do orientador é importante no caminhar do processo investigativo. Atentam para o fato de que a orientação deve atender desde aspectos psicológicos individuais aos sociais do sujeito e isso inclui empatia, encorajamento, respostas às questões que dizem respeito à competência, ao compromisso, ao papel, ao compartilhamento de experiências profissionais, entre outros. Reconhecemos que são muitas as dimensões listadas, contudo podemos resumir todos esses aspectos em relação ao orientador como “uma pessoa que se importa com as consequências de suas ações”. Rossetto (2015, p.43) vem ao encontro desses autores ao retratar em sua pesquisa que a parceria estabelecida entre orientadora e orientandas foi

fundamental para amenizar a tensão percurso da pesquisa e construção da autonomia, visto que “contribuiu para a promoção da segurança, autoafirmação, superação das limitações e a promoção das potencialidades; bem como o próprio momento de orientação tornou-se gerador de novas atividades de pesquisa”.

Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013) também discorrem sobre o valor da socialização durante os estudos e enfatizam a relevância de uma aprendizagem informal durante o processo. Isso sugere que a participação nas culturas de pesquisa pode ser central para a formação do pesquisador, como também lembra que pode haver a necessidade de formalizar o conhecimento de pesquisa, no sentido de tornar os alunos aptos a acessá-lo. Agregando essa ideia ao papel do orientador em encorajar a publicação e a produtividade, a atenção do professor na orientação e socialização do estudante pode ser fulcral para a formação do pesquisador.

Outra possibilidade-chave para a formação de um pesquisador, segundo Sinclair, Barnacle e Cuthbert (2013) é a excitação, o prazer e o senso de engajamento emocional e criatividade que alguns associam com a pesquisa. Concebemos esses quesitos como algo imprescindível em relação à pesquisa, pois é preciso estabelecer um empenho imensurável com ela. O pesquisador precisa “apaixonar-se” pela pesquisa, ou seja, é essencial que exista prazer, diversão e satisfação no trabalho que está sendo realizado, de modo que se torne uma experiência transformadora de vida. Esta “paixão” é a motivação primeira para que o orientando execute a pesquisa. Parece-nos que o engajamento com o trabalho de pesquisa, aliado à criatividade, é outro aspecto primordial da formação de um pesquisador. Contudo, os autores alertam para o fato de que o *link* entre o engajamento emocional e criativo com o trabalho de pesquisa e a produtividade não foi investigado na vasta literatura, já que a maioria dos trabalhos focam em fatores externos e extrínsecos em vez de motivadores internos e intrínsecos. Assim, atentam para a necessidade de desenvolver essas ideias mais profundamente e sugerem que esta questão pode oferecer um caminho frutífero para uma pesquisa futura.

Por fim, baseados nos estudos, concluímos com o entendimento de que no final, o mundo da sala de aula universitária só vai mudar, quando o professor compreender ela como um espaço coletivo e investigativo.

#### 2.1.1.4 Principais autores que sustentaram as discussões

Outro elemento necessário a ser observado ao se realizar um estudo sobre o estado da arte é o levantamento quanto aos autores mais utilizados nos trabalhos analisados. Podemos observar que os autores mais utilizados como referência teórica para a análise dos dados são Moraes e Galiazzi com a concepção de uma análise textual discursiva. Bolzan e Vygotski também são utilizados para desenvolver uma metodologia baseada na abordagem narrativa sociocultural. A abordagem compreensiva do tipo hermenêutica também foi encontrada como opção para a análise, pois a hermenêutica corrobora a tentativa de uma aproximação entre os sentidos e significados explicados e reinterpretados pelos participantes.

Pichon-Rivière, Kurt Lewin, Marta Souto e Luiz Carlos Osorio são frequentemente utilizados para as discussões sobre o conceito de grupo e processo grupal, assim como foi trazido para diálogo alguns princípios que Edgar Morin utiliza ao se referir aos sistemas sociais complexos, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema dos pequenos grupos.

Isaia e Cunha são trazidas para focar a formação de professores, juntamente com Gilles Ferry. E encontramos John Dewey, Zabalza e Zeichner para contribuir, mais especificamente, com as discussões sobre a formação reflexiva desses profissionais. Conforme Isaia (2006), aprender a ser professor implica pensar e refletir sobre as atividades docentes tendo como eixo orientador a prática reflexiva. Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida como uma construção coletiva, uma vez que a aprendizagem docente ocorre na equação de três processos, sendo eles: o formativo, o desenvolvimento profissional e a docência, compreendendo que cada um deles exige um professor aberto, reflexivo, flexível e receptivo a novas maneiras de se constituir professor no que se refere aos conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais que se dão no imbricar de ações auto, hétero e interformativas (ISAIA, 2007a). Portanto, a aprendizagem docente não pode ser entendida como um processo solitário, mas sim constituído através das diferentes vozes, vivências e experiências do professor. Essas vozes, vivências e experiências podem ser observadas tanto no contexto prático, do cotidiano, quanto no contexto teórico. Assim, ainda segundo Isaia (2006), o professor é capaz de compreender, reconstruir e transformar o que foi experienciado em uma nova ação. Como visto, a exposição de experiências e a troca de ideias,

num espaço diversificado, em que a formação pessoal e profissional do professor se imbricam de modo que se constitua em trajetórias de formação, se traduzem no desenvolvimento de um ser docente reflexivo.

Brew, Boud e Namgung, Mills e Gardner são adotados especificamente para o debate referente à formação de pesquisadores. Essa última versando sobre o processo de se tornar um pesquisador independente. Esta ideia do pesquisador independente é consistente com a de Brew, Boud e Namgung.

Sendo assim, o que podemos pontuar como mais marcante nessa análise é a ideia de que um grupo se constitui a partir da narrativa geradora do pensamento reflexivo dos sujeitos, envolvendo diferentes saberes, vivências e experiências e que a formação no espaço coletivo é assumida como um lugar aprendente.

Neste contexto, Cunha (2010) sinaliza ser um engano entendermos o exercício da docência como ação estática ou permanente, pois essa movimentação implica mudanças, acordos entre os sujeitos envolvidos. Assim, é primordial observarmos que existe uma necessidade cada vez maior de compartilhamento entre todos.

Por fim, sobre os trabalhos analisados, compreendemos que o fator de maior relevância é o reforço no que tange a importância de se explorar cada vez mais a formação de pesquisadores, em especial no contexto grupal, evidenciando a dinâmica constitutiva do grupo e quais fatores colaboram para que os sujeitos inseridos no processo desenvolvam a capacidade de tornarem-se pesquisadores multiplicadores e competentes.

Assim, a presente pesquisa apresenta na sua continuidade, uma discussão sobre o que o trabalho do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012) pode oferecer como contribuição à prática da pesquisa educacional.



## **CAPÍTULO 3**

### **O TRABALHO DE HABERMAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES**

Neste capítulo discutimos sobre o trabalho de Habermas e o que pode oferecer em relação à formação de pesquisadores em educação. A obra deste conceituado autor pode oferecer maneiras de interpretar e compreender a prática da pesquisa educacional, permitindo-nos incorporar diferentes posições e propiciando uma alternativa para os paradigmas que, muitas vezes, encontram-se em conflito em relação às diferentes perspectivas e escolhas metodológicas dos pesquisadores.

#### **3.1 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

A obra de Habermas é eclética e tenta integrar diversas perspectivas filosóficas e teórico-sociais, incluindo o pragmatismo, o interacionismo simbólico, uma crítica e desenvolvimento da teoria Weberiana sobre racionalidade e racionalização (HABERMAS, 2012) e a defesa de uma racionalidade humana universal baseada em uma pragmática da comunicação. Ele também se inspira fortemente na sociologia fenomenológica por seu conceito central do mundo da vida intersubjetivo, na tradição da teoria crítica para uma crítica pós-marxista instrumental, e a "colonização" do mundo da vida por sistemas de racionalidade intencional impulsionada pela lógica do capitalismo (HABERMAS, 2012). Além disso, ele desenvolveu uma teoria da ética do discurso (HABERMAS, 1989), com base em uma descrição da argumentação racional que imagina condições de fala e consenso idealizado. Seu trabalho é, portanto, em si mesmo, uma manifestação do pluralismo metodológico.

Habermas toma uma posição "ontologicamente inclusiva", que sintetiza elementos de tradições positivistas, hermenêuticas e linguísticas em uma tentativa de combater o que ele vê como relativismo perigoso de posições pós-modernistas. De fato, em sua crítica do ponto de vista da verdade "contextualista" de Rorty (HABERMAS apud DEVECHI, 2008), ele parece ver a sucessão de diferentes paradigmas na história da filosofia (da preocupação da metafísica com a natureza das coisas, a preocupação epistemológica com ideias, a predominância das teorias

do discurso após a virada linguística) como um processo de correção, refinamento e acumulação, com continuidades ao invés da substituição de um paradigma por outro. Habermas vê paradigmas como formando relações dialéticas no interior do processo global de racionalização na modernidade: um aperfeiçoamento constante, reformulação e acúmulo de conhecimento que se baseia em tais relações. As implicações de aceitar esta posição durante a pesquisa educacional são reconhecimentos de também, abertura para o conhecimento derivado de diferentes paradigmas, e uma vontade de procurar um acordo sobre o que pode ser aceito como verdadeiro (uma concepção falível) entre a comunidade mais ampla de pesquisadores.

Esta pesquisa a que nos propomos é um processo contínuo em que a multiplicidade de perspectivas gerada a partir de diferentes atores, pode ser submetida a um processo de agregação, de modo a identificar o que pode ser acordado para a prática e/ou que continua provisório e por resolver. Neste caso, é preciso encorajar a abertura à complexidade metodológica, de modo a fornecer uma maneira de o pesquisador ver as diferenças metodológicas como enriquecedoras e como um caminho a se construir no decorrer do processo.

Dentro desse contexto, vale a pena descrever o conceito de mundo da vida de Habermas em relação à sua pragmática conceitualização das fontes da verdade, a fim de relacionar isto com a pesquisa em educação:

Sujeitos que agem comunicativamente buscam sempre o entendimento no horizonte de um mundo da vida. O mundo da vida deles constitui-se de convicções subjacentes mais ou menos difusas e sempre isentas de problemas. Esse pano de fundo ligado ao mundo da vida serve como fonte de definições situacionais que podem ser pressupostas pelos partícipes como se fossem isentas de problemas. Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado, de um lado, e os mundos subjetivos dos indivíduos e de (outras) coletividades (HABERMAS, 2012, p. 138).

Conhecimento pragmático no mundo da vida é, portanto, consensual e provisório (HABERMAS, 1987), ou, pelo menos, aberto a problematização em certas circunstâncias. Há pelo menos três categorias que tais circunstâncias podem ser identificadas. Em primeiro lugar, existem aqueles aspectos de nossas práticas cotidianas que se manifestam como provisórias para nós, porque, em alguns sentidos, pelo menos, eles “não funcionam” (por exemplo, somos incapazes de

alcançar um determinado fim, ou há uma disparidade entre os nossos propósitos declarados para uma prática educacional). Em tais circunstâncias pedagógicas os atores sociais têm a capacidade de se afastar dos pontos de vista intersubjetivos da prática comum, e examinar essas opiniões e as reivindicações de validade e retidão sobre a qual repousam em um modo mais objetivo que está associado com a "atitude natural". Esta capacidade de empregar processos racionais para testar a "verdade" e "acerto" implícitos por nossas práticas é a base da adoção de um modo teórico. Teorizar com naturalidade, como algo comum que faz parte da vida por meio de um processo racional reflexivo é claramente, um componente-chave da postura adotada por qualquer pessoa envolvida em práticas educativas.

Outra maneira em que a "atitude natural" pode ser examinada e submetida a um processo objetivo é através de intervenções de ensino deliberadas, como as que são feitas muitas vezes na prática de educação superior, através de construções teóricas, de relatórios de pesquisa, de argumentos éticos, etc. E um terceiro modo no qual o processo de problematização ocorre é através do que nós reconhecemos como pesquisa educacional - a disciplinada busca de dúvidas ou problemas sobre/ou na prática educativa, utilizando reconhecidas abordagens sistemáticas para formulação e realização da investigação e para fazer reivindicações de conhecimento.

Para Habermas o mundo social é concebido como um mundo da vida, aquela em que os próprios pesquisadores educacionais estão imersos e em que eles estão envolvidos na ação social. Este compromisso é o que Habermas chama de atitude performativa. Ao mesmo tempo qualquer um que queira interpretar num modo teórico qualquer segmento do mundo da vida, tem de adotar uma atitude objetivante, que permita ao intérprete problematizar e teorizar aspectos do mundo da vida. Como Habermas aponta, este processo de tematização o que é normalmente não provisório e tido como certo no mundo social, é potencialmente aberto a todos os participantes, porque é essencialmente um processo de ação comunicativa, que por sua vez é uma característica que define a racionalidade humana:

Quem tematiza o que os participantes apenas pressupõem, e ainda assume um posicionamento reflexivo quanto ao *interpretandum*, não se coloca *fora* do nexos comunicativo analisado, mas aprofunda-o e radicaliza-o por uma via em princípio aberta a *todos* os participantes. Esse *caminho que leva ao agir comunicativo ao discurso* está bloqueado de diversas maneiras em contextos naturais, mas sempre disponível na estrutura do agir orientado pelo entendimento (HABERMAS, 2012, p. 243).

Assim, podemos entender pesquisa educacional como aquela que pode exercer a função de desbloquear um caminho de ação comunicativa pela mudança para um nível do discurso, no qual o natural, a autenticidade no mundo da vida educacional recebe um radicalizado re-exame. O pesquisador inevitavelmente tem que ter a capacidade de objetivar, capacidade, em certa medida, de fora da prática através da adoção de uma postura teórica que permita que a tematização possa ocorrer. Para Habermas, "natural" significa o que faz parte da vida do ator que, a fim de agir com outros, deve colocar-se em relação ao mundo da vida como um mundo real.

A teorização pode, portanto, ser tratada como uma abordagem mais sistemática ao que é feito no mundo da vida no cotidiano – o uso do conhecimento de todos os dias é pano de fundo para chegar a um consenso através da ação comunicativa. A pesquisa educacional pode, então, ser vista como um refinamento das práticas cotidianas, e não algo que pertence a um outro mundo: como uma disciplina reflexiva, aberta a todos por causa de suas raízes fundamentais na capacidade humana para ação comunicativa. No entanto, elevar essa capacidade para um nível de ética do discurso é uma prática que requer abertura e diálogo.

A relação paradoxal do pesquisador como participante e observador do mundo da vida é, essencialmente, uma relação que todos os atores sociais podem entrar. Neste sentido, o pensamento de Habermas aceita uma epistemologia relativista. Esta "verdade" deve ser buscada por meio da ação comunicativa, idealizada com o objetivo de chegar a um consenso, o que requer abertura a todos, oportunidades iguais de participação, inclusão e livre de coerção. Este consenso idealizado não é concebido como um resultado, mas como um processo que está implícito na maneira como construímos e usamos o conhecimento, a maneira que concordamos ações que são alcançadas por consenso e a forma como fazemos reivindicações de validade e retidão moral; que é a maneira que nós tentamos convencer uns aos outros de nossas crenças e valores.

Habermas substitui o modelo subjetivista do indivíduo racional não com a linguagem, mas com intersubjetividade (a negociação de entendimentos) como o ponto de partida para uma teoria renovada de racionalidade que aceita a verdade como provisória, mas não abandona a crença na racionalidade, agora envolta na forma de um mecanismo universal pragmático: "cognição que é mediada pela linguagem e ligada à ação" (HABERMAS, 1989, p. 9) inerente aos atos comunicativos que visam chegar a um acordo.

### 3.2 ÉTICA DO DISCURSO

A crítica da razão funcionalista também nos fornece pontos de referência para que possamos explorar outro ponto-chave do trabalho relevante de Habermas acerca a formação de pesquisadores educacionais: o enquadramento ético que diz respeito às necessidades individuais, à solidariedade social e à noção de bem comum. Em *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, Habermas (1989, p. 18-19) sugere que a filosofia deveria ter um papel de intérprete no mundo da vida, explorando a: "ação recíproca entre as dimensões cognitiva-instrumental, prática-moral e expressiva-estética que se paralisou hoje como um emaranhado móvel".

Ao reconhecer a influência do pragmatismo e da filosofia hermenêutica, Habermas desenvolve uma ética do discurso que reflete o processo da ação comunicativa: na ética do discurso, reivindicações à validade normativa são vistas como próximas às reivindicações de verdade. Os atores fazem três diferentes reivindicações para validarem seus atos discursivos, que correspondem a três mundos: reivindicações à verdade (no mundo objetivo - "a totalidade de estado das coisas"), à justeza (no mundo social compartilhado - "a totalidade das relações interpessoais de um grupo social legitimamente reguladas") e à veracidade (no nosso mundo subjetivo - "a totalidade de experiências às quais alguém pode ter acesso privilegiado). No agir comunicativo, que são os atos comunicativos orientados em direção à compreensão alcançável, a persuasão é entendida como dependente do "efeito vinculativo/chamativo ilocucionário" da oferta contida no ato discursivo do ator (HABERMAS, 1989, p. 58). Então, entendemos que na teoria do agir comunicativo, o processo de alcançar o entendimento ocasiona um fundamento racional na comunicação que vincula os atores sociais, por meio do processo de

tentar atingir uma concordância sobre aquilo que é considerado não somente verdadeiro, mas também certo.

O processo da argumentação moral é como uma continuação do agir comunicativo “numa atitude reflexiva com o objetivo de restaurar o consenso que foi quebrado” (HABERMAS, 1989, p. 67). Assim, a argumentação moral e a teorização são semelhantes no sentido de que eles se posicionam fora do natural ou atitude ingênua da prática diária enquanto, ao mesmo tempo, salienta “a rede de sentimentos morais e atitudes que está entrelaçada com a prática do dia a dia” (HABERMAS, 1989, p. 201).

Ao considerar quais deveriam ser as preocupações acerca da moralidade, podemos auferir a outra metade do enquadramento dentro da qual as preocupações éticas com a pesquisa educacional podem ser conceitualizadas: “Cada moralidade gira em torno da igualdade de respeito, solidariedade e bem comum” (HABERMAS, 1989, p. 201).

Como a teoria do agir comunicativo tem como premissa fazer com que todos os participantes tenham direitos de participação iguais, bem como o respeito a todos que contribuem para o discurso de um modo verdadeiro (ou seja, sem motivos ocultos), o enquadramento do discurso ético fornece um processo idealizado no qual os direitos dos indivíduos e a solidariedade social recebem atenção igual, dentro do processo cujo objetivo idealizado é o acesso a bens comuns. Tais preocupações acerca da ética do discurso fornece um tema que preocupa muitos pesquisadores educacionais: preocupações com a forma como os direitos individuais dos alunos, por exemplo, podem ser atendidos através de práticas inclusivas; ou preocupações com os efeitos da coerção social do mercado de trabalho na educação. Elas também fornecem os meios para com os juízos de valor baseados nas duas preocupações, pelos direitos individuais e solidariedade social, dentro de uma preocupação pragmática e abrangente pelo trabalho em direção a um consenso sobre o que é que se precisa para o bem comum.

Estas são noções claramente idealistas e Habermas (1989, p. 98) reconheceu isto, observando como o ceticismo de valor e o positivismo legal estabeleceram-se como ideologias profissionais e contribuíram para “o desarmamento moral dos acadêmicos já à beira do ceticismo cultivado”. Ao invés disso, ele crê na racionalidade acentuada de todos os atores sociais, nas “instituições *morais* do dia a

dia” e na nossa capacidade coletiva de teorizar acerca daquelas instituições adquiridas na vida por meio da atitude “natural”.

A ética do discurso é, assim, um procedimento para um discurso prático limitado por um horizonte fornecido pela vida de um grupo social específico numa situação concreta, na qual os atores, talvez impelidos por conflito ou incerteza, tendem a chegar a um consenso sobre como regular este tema controverso. Habermas reconhece que tal processo de resolução consensual de conflito não é o modo dominante e que “os meios de alcançar um acordo são repetidamente postos de lado por instrumentos de força” (HABERMAS, 1989, p. 106). No caso da formação de pesquisadores em educação, estamos numa posição de idealizar tais condições para o discurso e, então, estes processos parecem altamente apropriados como princípios organizacionais não somente para o desenvolvimento do pesquisador, mas também da prática.

### 3.3 A ESFERA PÚBLICA, A DELIBERAÇÃO DEMOCRÁTICA E O PAPEL DA COMUNIDADE DE PESQUISA

Embora seja muito difícil fazer justiça ao trabalho de Habermas neste curto espaço, é importante manifestar aqui o pensamento dele acerca da democracia e da “esfera pública”<sup>20</sup> procurando relacionar ao campo de pesquisa educacional.

Dentro de uma concepção discursiva, comunicativa e deliberativa inaugurada por Habermas, a democracia discursiva/deliberativa<sup>21</sup> propõe os diferentes processos de participação pública na tomada de decisões. A democracia discursiva/deliberativa do autor defende que o exercício da cidadania amplia-se para além da mera participação no processo eleitoral, exigindo um envolvimento mais direto dos indivíduos no domínio da “esfera pública”, em um processo contínuo de discussão e crítica reflexiva das normas e valores sociais.

---

<sup>20</sup> Na sua obra *Mudança da Esfera Pública*, publicada em 1961, o autor reflete sobre a validade do modelo da esfera pública burguesa para o projeto e a prática democrática nas sociedades ocidentais de nossa época. A esfera pública nasce simultaneamente ao surgimento do Estado, com a mudança estrutural da sociedade e a reivindicação de um espaço no qual o sistema possa ser analisado criticamente.

<sup>21</sup> O autor utiliza os dois termos de forma intercambiável.

O conceito de "esfera pública" é chave para a democracia deliberativa, pois Habermas a vê como um local destinado à deliberação comunicativa, um espaço onde os indivíduos interagem uns com os outros, debatem as decisões tomadas por autoridades políticas, gerando uma rede de procedimentos comunicativos. As questões sociais e coletivas devem ser objeto de apreciação de todos, considerando que em uma sociedade democrática, a esfera pública é dominada pelo discurso e pela argumentação.

O espaço no qual é possível a ação comunicativa, Habermas denomina de esfera pública. Conforme o filósofo, podemos entender esfera pública como:

[...] a esfera das pessoas privadas reunidas em um público; elas reivindicam esta esfera pública regulamentada pela autoridade, mas diretamente contra a própria autoridade, a fim de discutir com ela as leis gerais da troca na esfera fundamentalmente privada, mas publicamente relevante, as leis do intercâmbio de mercadorias e do trabalho social (HABERMAS, 1989, p. 42).

Em outras palavras, Habermas entende por esfera pública, o espaço no qual os indivíduos interagem para trocar ideias sem estar sob a tutela da vida doméstica, da igreja ou do governo. Exemplo disso é o espaço público no mundo da vida, como as praças, as ruas, onde as pessoas falam francamente sobre o que pensam e formam conceitos sobre fatos e valores políticos. Nessa esfera não existe coerção, mas sim, a ação comunicativa voltada para o entendimento, por isso as ideias e conceitos são elaborados livremente, discutidos e argumentados de forma ilocucionária.

Ao estabelecer as condições para um procedimento democrático em políticas deliberativas, Habermas observa que o mesmo é essencialmente do agir comunicativo, elevado a uma ética do discurso, e é marcado pela deliberação de que é de uma forma argumentativa; inclusiva e pública; livre de coerção externa e interna; visa o acordo racionalmente motivado; mantém a possibilidade de um diálogo continuado: uma decisão é sempre provisória no sentido de que deve estar aberta para ser questionada em algum momento no futuro; cobre qualquer assunto que possa ser regulado em um interesse igual de todos; e inclui a interpretação das necessidades e dos quereres.

Adotar a estrutura habermasiana implica um novo território, ou seja, em algo que ainda não foi descoberto, em que as formas de alcançar o entendimento e acordo na teoria da ação comunicativa requer uma vontade para examinar a validade e reivindicações.

Nesse sentido, a fim de apresentar uma pluralidade de posições ontológicas e epistemológicas, vozes representativas precisam ser ouvidas. É difícil apresentar posições que não são experienciadas no mundo subjetivo como “verdade”, então muitas informações é necessária dos pesquisadores em diferentes paradigmas de pesquisa. Além disso, a abertura, o desafio e o debate entre professores e alunos deve ser uma característica essencial da experiência de aprendizagem, para manter fiel uma representação da educação como um campo pluralista e contestada do conhecimento.

Dessa forma, alguns princípios valem a pena ser refletidos e discutidos. Como por exemplo, não temos que adotar uma posição ontológica "exclusiva" para ser coerente: a postura pluralista é igualmente válida e talvez mais fiel à nossa real posição; as tensões em projetos de pesquisa precisam ser reconhecidas, mas elas não precisam ser removidas; precisamos compreender diferentes metodologias para ser capaz de julgar reivindicações ao conhecimento em nossos domínios de interesse; devemos buscar explicações diferentes em campos de investigação onde se parece que certos discursos e metodologias dominam; onde houver contestação ou conflito, devemos tentar analisar a extensão para que explicações contrárias possam ser acomodadas; na tentativa de compreender o estado do conhecimento dentro do nosso domínio de interesse, devemos tentar avaliar em que medida essa contestação pode ser vista como ação comunicativa ou ação estratégica.

Em discurso educacional concordamos com algumas proposições básicas sobre a racionalidade dos atores e tentativas de chegar a um entendimento coletivo. Professar o inverso, negando tendências em ação comunicativa que indicam racionalidades fundamentais é como Habermas aponta, uma contradição performativa. Entender diferentes questões educacionais requer diferentes metodologias, dependendo do mundo(s) investigado e os tipos de perguntas.

Pesquisadores educacionais, apesar de todas as suas diferenças e as complexidades de seu trabalho, em fazer reivindicações ao conhecimento e compreensão, estão fazendo apelos ilocutórios, que implicam na tentativa de chegar a um entendimento comum de práticas educativas que se encaixam as condições da

ação comunicativa, com seu ideal de um consenso baseado em nada mais que a força do argumento. Os valores implícitos por essas proposições são democráticos, consensuais e participativos. Descobertas sobre fenômenos educacionais são sempre provisórios e parciais e a busca da verdade é vista como um acumulado processo passível de revisão da ação comunicativa. O desenrolar deste processo requer uma prática repleta de considerações éticas relacionadas com a prevenção da ação estratégica, permitindo espaço para o desacordo fundamentado e de abertura à crítica. Isso fornece uma base sólida para o conteúdo e a orientação do ensino de pesquisa educacional.

Por fim, nosso objetivo com este texto foi exemplificar como o pensamento Habermasiano pode ser operacionalizado no intento de apoiar uma metodologia coerente de pesquisa do agir emancipatório. A teoria crítica de Habermas é essencialmente uma teoria da argumentação. No entanto, usar Habermas como fundamento filosófico para a pesquisa é explorar apenas uma faceta de seu trabalho, que é de extrema relevância para a pesquisa educacional. Habermas, com a sua ênfase nos processos intersubjetivos do agir comunicativo, oferece uma pragmática para facilitar este diálogo, conforme discutiremos a seguir.

### 3.4 A TEORIA DE HABERMAS E A EDUCAÇÃO

Para Habermas, o processo formativo/educativo para alcançar a meta da emancipação terá que trilhar o caminho da linguagem intersubjetiva da ação comunicativa. Isso porque toda aprendizagem depende da comunicação. A aprendizagem é a consequência da competência interativa do educando, de participar ativamente do processo. Para o autor, o processo evolutivo da humanidade depende muito da criatividade e mais especificamente do processo comunicativo e da totalidade de aprendizagem.

A linguagem nesse processo é o principal meio de entendimento da ação. Esse entendimento remete para o contexto da razão comunicativa a qual orienta nossas atividades do mundo da vida. Isso torna possíveis as ações comunicativo-cognitivas. Segundo o autor, “a linguagem é o fundamento da objetividade sobre o qual cada pessoa deve apoiar-se antes de poder objetivar-se em sua primeira manifestação vital - seja esta em palavras, em atitudes ou em ações” (HABERMAS, 1987, p. 169-170). Assim, a linguagem é mediadora, essencial, necessária e

universal das relações recíprocas e das interações epistemológicas, reflexivas e auto-reflexivas.

Nesse contexto, Dalbosco (2005) reitera a tese habermasiana de que o capitalismo tardio gera a crescente colonização sistêmica do mundo da vida, a instrumentalização da racionalidade comunicativa e situa o saber, a um só tempo como principal força produtiva e como meio ideológico de dominação.

Ao pensar sobre os desafios ético-educacionais, tendo por base o entendimento habermasiano, o pesquisador defende a recuperação da sua vertente humanista, em desaprovação à instrumentalização das ações pedagógicas. Ao fazer isso, sinaliza que a educação, apesar de não poder isentar-se totalmente das relações de poder e dinheiro (pois sua especificidade insere-se em uma trama maior de relações sociais), não pode reduzir suas ações à dimensão técnico-instrumental.

Nessa perspectiva, Hermann (2004) busca desvelar os alcances pedagógicos da crítica habermasiana. A autora percebe a fecundidade da teoria para entender a educação sob enfoque da interação, a partir do estabelecimento de relações intersubjetivas e no conceito não-relativista de verdade, que defende a existência de uma moral universal. No dizer da pesquisadora “o que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa” (HERMANN, 2004, p. 105).

Em consonância, Trevisan (2006, p. 15-16) afirma que

o novo modo de encarar o conhecimento diante das mudanças culturais é o da realização (...) para isso, temos de nos entender com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Buscar a harmonia implica, nesse caso, saber se relacionar de maneira ética e estética. No mundo dominado pela comunicação, e a troca permanente de informações e sentidos, saber já não se resume mais a admirar ou operar simplesmente, mas implica, antes de tudo, *em saber se relacionar*.

Nesse sentido, o autor ainda complementa que “no paradigma da filosofia da linguagem o desafio é superar a incomunicação, as confusões de linguagem, ou como diz Habermas, as patologias da comunicação que impedem uma relação efetiva com o mundo da vida” (HABERMAS, 1987, p.12).

Mühl (2003) também procede a uma leitura do processo educacional a partir de dois conceitos habermasianos: sistema e mundo da vida. A partir daí, constrói uma proposta pedagógica crítica e libertadora centrada na racionalidade do agir comunicativo: a vertente pedagógica crítico-comunicativa. Nesse sentido, desvela o caráter duplo da natureza da escola, enquanto instituição na qual perpassam tanto as estruturas sistêmicas quanto as que se referem ao mundo da vida. Apesar de pertencer ao mundo da vida, a escola vem sendo colonizada pelo sistema, sobretudo no que se refere às ações pedagógicas orientadas para a competitividade. Como forma de obter um sentido ético e político ao processo pedagógico, o autor supera a mera constatação da preponderância da racionalidade sistêmica no contexto escolar, ao vislumbrar o potencial de libertação da racionalidade comunicativa. Qual seja, defende que a racionalidade comunicativa deva mediar a dinâmica dos processos escolares, tendo em vista sua fecundidade para o movimento de resistência contra a colonização do mundo vital, pela racionalidade sistêmica e instrumental, no contexto das organizações societárias contemporâneas, nelas inclusa a educação escolar. Atento aos reflexos calamitosos da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica, Mühl (2003, p. 296) defende o reacoplamento da educação ao mundo da vida. E o faz destacando que “o conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implementação de uma prática pedagógica participativa”.

Também fundamentado no entendimento habermasiano, Goergen (2004), ao questionar acerca do *telos* existente ao modelo de racionalidade que orienta a teoria e a prática pedagógica, denuncia que o *modus operandi* da escola ergue-se em meio à razão instrumental. A partir de dois conceitos habermasianos - razão comunicativa e a relação entre sistema e mundo da vida - o pesquisador faz uma análise dialetizada da educação escolar, na tensão de ambas as razões: instrumental e comunicativa. Com isso, anuncia a primazia da primeira sobre a segunda, advertindo que a escola pauta-se nos princípios de dominação (severa ou suave), em contrapartida aos do entendimento; no exercício de poder pelo discurso, ao invés do uso da linguagem dialógica; na ênfase sobre o treinamento profissional, em detrimento da formação integral.

Em concordância com o autor, salientamos a fecundidade da arquitetura teórica habermasiana. Por um lado, pela sugestão de atitudes de resistência contra o predomínio da razão instrumental nas relações sociais inerentes ao *ethos* escolar e, acrescentamos à formação de pesquisadores. Por outro, pela sugestão de atitudes positivas com o privilégio de ações na área da formação de pesquisadores pautadas na razão comunicativa. Nas palavras do autor “é no horizonte dessa esperança que procuro estabelecer nexos entre a teoria da ação comunicativa e a práxis pedagógica” (GOERGEN, 2004, p. 133). A positividade da teoria habermasiana prevê a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação. Considera-se enfim, que a teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de dar início a uma nova compreensão da formação humana apoiada na prática do mundo da vida.

Das reflexões de Habermas, interessou-nos especialmente o que se refere às ações sociais e, naturalmente, o “agir comunicativo”. Pensar esses tipos de ação social no âmbito da pós-graduação nos traz o debate sobre a pesquisa como elemento fundamental para a prática pedagógica como diálogo voltado para a compreensão e produção de conhecimentos. De forma indireta, o trabalho de Habermas dialoga com essa questão. Ao se dedicar ao resgate da importância da dimensão comunicativa da razão humana, o autor acaba nos lançando num debate sobre paradigmas filosóficos relativos à teoria do conhecimento.



## CAPÍTULO 4

### A ATIVIDADE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Muitos estudos confrontam o ensino superior com desafios econômicos, sociais, culturais e políticos. Por isso, pesquisadores da educação superior continuam a procurar respostas para enfrentar estes desafios. Devido à complexidade desses, muitos temas de pesquisa têm se apresentado de modo diversificado, sugerindo, assim, um alargamento no âmbito de aplicação e de abordagens. Esta ampla diversidade caracteriza bem os pesquisadores do ensino superior. Além disso, a pesquisa em educação superior tem sido explorada por estudiosos de diferentes áreas, a partir de experiências pessoais e profissionais, com uma variedade de temas de caráter multidisciplinar da pesquisa. Identificar temas no ensino superior se faz importante para contextualizar e conectar-se com novas formas e práticas de pesquisa.

Pudemos detectar, a partir de diferentes leituras realizadas no estado da arte, duas abordagens dominantes na pesquisa no ensino superior: a primeira é a crítica política focada principalmente em níveis nacional e institucional, enquanto a segunda é mais focada em práticas de ensino e aprendizagem. Em alinhamento com esta tendência, as questões de gestão institucionais também têm recebido maior atenção e há um aumento do número de estudos sobre o tema. Ao mesmo tempo, há um foco crescente em estudos sobre ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior. Estes estudos têm por objetivo melhorar os processos de aprendizagem, questões pedagógicas, estruturas curriculares, e criar melhores formas de mensurar os resultados da aprendizagem. Uma das principais questões entre essas abordagens dominantes é a sua percepção de exclusividade mútua, uma vez que existem como entidades independentes que não compartilham conhecimento, tanto quanto desejável; isso pode indicar a existência de uma disjunção no ensino superior.

Entendendo a educação superior como um espaço em que a formação profissional precisa desenvolver o espírito crítico, a cultura e as aptidões específicas de cada área e ainda, considerando que o aprender a ser professor constitui-se no processo ao longo da carreira, é consonância entre os estudiosos da educação, que a prática docente não é formadora por si só.

Nessa conjuntura, mesmo levando em consideração o aprender a aprender de professores, para Isaia (2006b), em decorrência de um contexto institucional peculiar como o universitário, pode instaurar-se o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, na grande maioria, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo (ISAIA, 2006b). Associando-se a essa ideia, podemos dizer que o mesmo acontece em relação à pesquisa, em que muitas vezes, constitui-se numa “solidão investigativa”. Entendemos tal conceito como o sentimento, muitas vezes não identificado pela maioria dos docentes do ensino superior, de isolamento relacionado as suas atividades de pesquisa. A solidão investigativa é potencializada pelo contexto competitivo da universidade, bem como pela cultura profissional dos professores que não estimula a cooperação nas diversas atividades desempenhadas por eles. Desse modo, torna o sujeito distante de seus pares, fazendo com que a ação pesquisadora e a construção escrita que essa atividade envolve, se desenvolva de modo solitário. Neste contexto, potencializamos a ideia de que a formação do pesquisador precisa estar pautada no compartilhamento para que este sujeito pesquisador possa propor mudanças na sua realidade à medida que incide sobre sua prática.

#### 4.1 O ATO DE ESCREVER

A formação do pesquisador leva em conta a capacidade que o mesmo adquire para desenvolver suas próprias pesquisas, exercendo-a com autonomia e assumindo uma autoria que se defina como produção de uma diferença, de uma marca própria, numa rede intertextual, intersubjetiva, de significantes (MARQUES, 2002). O autor nos diz ainda que se escreve para saber o que pesquisar, saber o que ler, para pensar e descortinar caminhos novos. Nesse sentido, também nos faz refletir o que seja pesquisar e afirma:

É produzir um texto de rica intertextualidade no qual se conjuguem, em uma intersubjetividade sempre ativa e provocante desde suas bases socioculturais, as muitas vozes de uma comunidade argumentativa especialmente convocada para o debate em torno de determinada temática; sejam as experiências do pesquisador, sejam os testemunhos de um campo empírico, sejam os testemunhos do respectivo campo teórico (MARQUES, 2002, p. 229).

Esta citação atribui um significado muito grande para nossa pesquisa, pois concordamos com Marques (2002) que fazer pesquisa se traduz numa atividade em que as diferentes vozes precisam ser ouvidas a fim de estabelecer um espaço argumentativo para a discussão das diferentes ideias. Este espaço coletivo/argumentativo proporciona a intersubjetividade à medida que permite a partilha de sentidos, vivências, experiências e conhecimentos entre os envolvidos no processo.

Entendemos ainda a afirmação da autoria do pesquisador, de alguém que assume seu lugar e suas responsabilidades em relação às diferenças que confere a sua produção no confronto com outras. Assim, Marques (2002) alerta que a originalidade de um texto não consiste em dizer somente coisas novas, mas em expressar de maneira própria, pessoal no contexto do seu texto, o que outros contextos disseram. A autonomia na pesquisa diz respeito a isso: a formar um pesquisador capaz de produzir o seu próprio entendimento acerca de determinado tema. Marques (2002, p. 230) elucida ainda mais isso dizendo “no escrever faz-se a pesquisa uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, reconstrução de saberes prévios sob a forma de saberes outros”.

Dessa forma, retomamos os estudos de Rossetto (2015), que subscreve a autonomia como uma aprendizagem, a qual o sujeito consegue fazer escolhas de forma independente. A compreende como “algo que se aprende e se desenvolve ao longo da vida, porém, existe a necessidade de ter espaços e condições para que o sujeito possa construí-la” (ROSSETTO, 2015, p. 33). Em outras palavras, isso significa que a autonomia somente será alcançada se oferecermos oportunidades e condições para que o pesquisador tenha liberdade de pensar e expressar seu pensamento por si só. Contudo, tanto na educação superior quanto na pós-graduação *stricto sensu*, a atitude autônoma ainda é um desafio a ser atingido.

Um dos principais entraves para que o pesquisador alcance a autonomia do pensar por si só e conseqüentemente, da escrita, talvez seja o fator tempo. Este fator pode se inscrever como um empecilho para que o pesquisador deslanche. Neste ponto, Rossetto (2013) se alinha com Bianchetti e Machado (2002) que tonificam esta questão. Bianchetti e Machado veem a escrita como um desafio que exige do pesquisador conhecimento, exercício, persistência e acima de tudo, tempo. Os autores pensam que o tempo deve ser *um* dos fatores a ser levado em conta e não o fator preponderante na elaboração e entrega da produção. A questão central refere-se à necessidade de tempo para “criar outra cultura, um processo reeducativo dos envolvidos” (BIANCHETTI; MACHADO, 2002, p. 168). Portanto, complementam que “é o distanciamento que possibilita o admirar, o olhar de outro lugar, o revisitar com outro olhar, ratificando ou retificando o já escrito”. Nesse contexto, tanto Bianchetti e Machado (2002) quanto Rossetto (2013) dizem ser necessário respeitar o “tempo” de cada sujeito e por isso, estabelecer um equilíbrio entre o tempo instituído pela academia *versus* o tempo fundamental para a produção da pesquisa, é primordial. Sugerem para tanto, um possível repensar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e também indicam a organização de um cronograma e uma rotina de trabalho que institua ao pesquisador um compromisso a fim de alcançar as metas de produção da pesquisa. Oferecer ao pesquisador a responsabilidade de decisão em seu processo investigativo é essencial para que continue motivado para enfrentar os desafios que muitas vezes persistirão.

Outro aspecto importante em relação ao ato de escrever uma produção é o processo de orientar, assunto já trazido à baila anteriormente e que pretendemos intensificar aqui. Bianchetti e Machado (2002) dizem que a relação que se estabelece entre orientador e orientando não têm recebido a devida atenção por parte dos pesquisadores. É como se o escrever e o orientar fossem um ato inerente, simples, a qual os pesquisadores deveriam desde sempre dominar. Por um lado, temos o professor orientador, que tendo conseguido o grau de doutor, automaticamente alcançasse a qualificação para orientar. Por outro, temos o orientando que, sob a orientação de um professor que supostamente já pesquisou e é pesquisador, tem que se desincumbir de suas funções para culminar com a finalização da produção (BIANCHETTI; MACHADO, 2002). Desse modo, Rossetto (2015, p. 43) contribui com a discussão salientando a importância da parceria entre orientador e orientando. Esta parceria é fundamental para amenizar tensões durante

o percurso da pesquisa e a construção da autonomia, pois promove a “segurança, autoafirmação, superação das limitações e a promoção das potencialidades”.

Marques (2002) também aborda as competências e atribuições do orientador da pesquisa. Reporta-se para a orientação como algo que ajuda o orientando a descobrir o que quer pesquisar e quais os caminhos precisa seguir. O orientador acompanha os passos do seu orientando. Também lembra que cabe ao orientador ler com atenção o que o orientando está escrevendo e auxiliá-lo para que produza seus próprios saberes, sempre com autonomia e competência, de modo que possa “inserir o educando no fazer-se homem entre os homens, pesquisador entre os pesquisadores” (MARQUES, 2002, p. 233).

A despeito disso, os autores são unânimes em dizer que estes aspectos necessitam receber importância maior no sentido de serem feitas mais pesquisas que aprofunde o assunto sobre a formação do pesquisador. Não tivemos a pretensão de chegar a identificar as origens de todos os conhecimentos que nos chegaram, mas com esta pesquisa, tentamos desatar alguns nós dessa intrincada rede, na tentativa de retomar diálogos, aprofundando e investigando a temática da formação de pesquisadores no contexto grupal, até então desconhecida para nós e talvez, para muitos outros. Mais do que tudo, refletimos sobre essa formação no espaço coletivo, entendendo que dentro do grupo pesquisado tivemos que ser capazes de respeitar o outro com todas as suas potencialidades e limitações, uma vez que se não tivéssemos sabido fazer isso, estaríamos sendo incapazes também de nos aceitar como sujeitos que também possuem fraquezas e limitações. Dentro deste contexto, compreendemos que são os olhos dos outros que nos ajudam a ver o que precisamos e o que produzimos. Portanto, é preciso praticar a empatia “andando com os sapatos dos outros” para entendermos os sujeitos com suas individualidades e diferenças.

#### 4.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO E A VALORIZAÇÃO DO OLHAR DO OUTRO NO GRUPO DE PESQUISA E NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

De acordo com Franco e Mocelin (2006), podemos afirmar que um Grupo de Pesquisa é formado por um conjunto de pessoas dispostas a aprender e organizadas sob a responsabilidade de uma liderança, que se destaca pela

capacidade de conhecimento no terreno científico e tecnológico. Esta liderança se dá a partir da experiência no envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa. O trabalho desenvolvido num Grupo de Pesquisa “gira em torno de linhas e objetos comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilham instalações e equipamentos” (FRANCO; MOCELIN, 2006, p. 302).

Portanto, um Grupo de pesquisa é uma “unidade organizativa elementar do Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil, eleita em 1992 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em ação conjunta com o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT)” (FRANCO; MOCELIN, 2006). Em outras palavras, define-se grupo de Pesquisa como a unidade de produção constituída por pesquisadores líderes, pesquisadores seniores e pesquisadores assistentes, estudantes de doutorado e de mestrado, bem como por bolsistas de iniciação científica e pessoal técnico que compartilham investigações sobre linhas de pesquisa. Contudo, muitos autores têm modificado essa definição, por tomarem os grupos como objeto de investigação. Comungamos dessa ideia, uma vez que consideramos o Grupo de Pesquisa como aquele que compartilha ideias e se reúne com uma grande motivação e afinidade para investigar uma temática. Aproxima-se do conceito de nichos de formação desenvolvido por Fernandes (1999), como espaços ocupados e apropriados pelos professores em seu *lôcus* de trabalho cotidiano definidos e redefinidos pelas suas necessidades e possibilidades. Nesta perspectiva os grupos de pesquisa transcendem a funcionalidade de produção de documentos fruto de investigações e reflexões para se colocar no patamar de espaços de formação continuada de professores, de pesquisadores e das novas gerações que deles participam.

De acordo com Garcia e Alves (2002, p. 283), organizar um grupo de pesquisa e manter uma reunião semanal de estudo não é tarefa fácil. Porém, necessária, pois o “modo que nos foi ensinado de aprender não dá conta do que hoje tentamos aprender e nos obriga a inventar novas formas de aprender”.

Em nosso grupo de pesquisa (GTFORMA) desenvolvemos estudos acerca de teóricos que vão demarcando os trabalhos realizados. Embora cada integrante incorpore dos autores aquilo que mais lhes interessa, muitas vezes nos lançamos para outros autores desconhecidos do grupo, mas sempre procurando nos preocupar com o projeto principal que norteia os estudos do grupo, com a forma-conteúdo. Há uma responsabilidade muito grande em contribuir para a melhoria da

qualidade de cada produção. Portanto, este trabalho se caracteriza como uma produção coletiva, mesmo que seja assinado por um só membro. A coletividade aqui se insere no compartilhamento do que ouvimos e debatemos de outros pesquisadores que se aproximam das nossas discussões; fazemos trocas e leituras reflexivas com o intuito de aprender cada vez mais. Vemos neste movimento, a constituição de um grande aprendizado, à medida que se estabelece um sentimento de pertença e um espaço solidário entre os participantes do grupo.

A cada novo encontro fortalecemos nossos vínculos de afeto e amizade e também “aprendemos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo de sempre crescente *solidariedade intelectual*” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 283).

Este trabalho coletivo requer que saibamos dar espaço para o outro de modo que nos coloquemos em seu lugar e deixemos que este outro olhe por e para nós. Este espaço, mesmo tendo um orientador que coordena o trabalho, é um lugar em que os integrantes são vistos como pessoas que tem um conhecimento adquirido e por isso, capazes de desenvolver e participar de um processo grupal, compondo um grupo voltado para a formação como um todo e que nos faz diferentes a cada encontro. É certo, que há dificuldades, e que precisamos estar atentos. Uma delas diz respeito à possível *crystalização de papéis* dentro dos grupos (GARCIA; ALVES, 2002). Ou seja, como cada integrante quer se ver e ser visto pelos outros. Garcia e Alves ilustram muito bem este pensamento quando escrevem que dentro dos grupos “há os que se querem sempre “polianas” e os que se querem “cassandras”. Dentro disso, é difícil trazer à tona, muitas vezes, as “pandoras”, pois o perigo da curiosidade assusta, ou as “penélopes”, que aceitam fazer e desfazer o que já está pronto, escrito e consagrado” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 287). Este é um ponto necessário a ser trabalhado dentro dos grupos, pois precisamos romper com as oposições, separações que possam existir, sempre levando em conta que somos uma mistura de erros e acertos. É preciso valorizar os erros e tomá-los como aprendizado. Garcia e Alves nos ajudam nesta tarefa de compreensão ao dizer que o erro pode ser “uma possibilidade de criação dos *novos saberes*” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 292).

Desse modo, a partir da discussão realizada acima e enfatizando a importância do trabalho colaborativo, a seguir partiremos para uma reflexão sobre grupos, a partir de autores considerados precursores da dinâmica grupal e que coadunam com a nossa temática.

#### 4.3 REFLEXÕES SOBRE GRUPOS

De forma mais generalizada, buscamos discutir conceito de grupo em estudiosos do assunto e observamos que há concordância em aspectos como unidade, relação entre as pessoas, objetivos a alcançar e constante mudança (LEWIN, 1970; PICHON-RIVIÈRE, 1994; SOUTO, 2007). A esses fenômenos Pichon-Rivière (1994) agrega o espaço e o tempo de existência do grupo, enquanto Lewin (1970) trabalhou com o grupo como constituinte da base das percepções, ações e sentimentos do indivíduo. Souto (2007) traz contribuições importantes quando afirma que num grupo sempre surgem acontecimentos e processos compartilhados entre os indivíduos que têm um objetivo em comum. Portanto, os aportes teóricos estudados pelo Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) estão ancorados a partir desses autores que são considerados precursores da dinâmica grupal e que coadunam com os pressupostos da nossa temática.

Uma das maiores contribuições de Kurt Lewin sobre grupos é a Teoria de Campo (1965), em que compreende o indivíduo, no grupo, imbuído num campo de forças (vetores) com cargas (valências) positivas e negativas. Para o autor, o comportamento humano é constituído do campo dinâmico atual e presente, sem desconsiderar as experiências passadas ou intenções futuras. Este campo dinâmico influencia o ambiente psicológico ou vital do indivíduo e a interpretação é resultado de suas necessidades ou tensões da percepção do *self*. Logo, a compreensão do comportamento do individual deve levar em conta os fatores internos e externos.

Os “campos de força” vão se estabelecendo no contexto grupal. São constituídos pelo próprio grupo, pelo mundo interno da pessoa, tendo em conta o meio no qual está inserida. Um influencia a outro, ou seja, tanto as forças internas do indivíduo influenciam o grupo como o grupo influencia nas forças internas do indivíduo. O jogo de forças (impulsoras e restritivas) foi uma das formas de Lewin (1970) estudar o processo grupal. As forças restritivas são as que dificultam o grupo

a avançar em direção aos seus objetivos e as impulsoras, ao contrário, são as que estimulam e facilitam o grupo a avançar em direção aos seus objetivos.

Sob a ótica do autor, a abertura pode ser entendida como as forças impulsoras. Com o Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) não foi diferente, pois a abertura inicial criou uma base de confiança para o grupo iniciar seu processo. Atribui-se este fator aos anos de convivência entre os integrantes, que já se conheciam e estabelecido uma integração.

Para o autor, a formação de grupo é fundamentada na ideia de consenso nas relações interpessoais, concordando que os objetivos, a totalidade de grupo, o consenso e a concordância, não são questões individuais. Para ele o grupo não se analisa a partir da visão de uma pessoa, e sim do grupo como um todo. O grupo para Lewin é campo de força, que resulta na interação dos sujeitos. Esta inter-relação é de ordem psicossocial, confirmando assim que não se trata de uma questão individual e sim, de relações entre as pessoas. Não é uma somatória de indivíduos, mas sim um conjunto de constantes mudanças.

A partir das contribuições de Lewin considera-se que a proposta do Grupo de Análise Narrativa Discursiva aponta para convergências com o autor na medida em que no grupo coexistem forças estabelecidas pelas constantes e distintas interpretações oriundas do espaço de vida de cada membro no mundo grupal. O campo de forças constitui-se das inter-relações dos espaços de vida psicológico do grupo ao pensar, comunicar e criar coletivamente, objetivo maior que atrai e mantém os membros no grupo.

Lewin (1948) contribui, dizendo que existem forças de coesão e de dispersão presentes nos grupos; forças essas que podem, dependendo de sua intensidade, atrair ou impelir os elementos para o grupo ou até mesmo afastar, repelir. A exemplo do exposto, o autor coloca, como elementos atrativos ao grupo, os próprios integrantes, os objetivos a que o grupo se propõe ou simplesmente a preferência pela solidão. Assim, as forças que afetam e afastam os participantes do grupo são as mesmas quando adquirem aspectos negativos ou quando há perda de sentido de seus objetivos para os participantes. O autor afirma que as forças positivas precisam ser mais intensas para que o grupo se sustente, desenvolva-se e expresse as necessidades e satisfações individuais do espaço de vida de cada um.

O *espaço vital psicológico* ou espaço de vida do indivíduo é um conceito criado por Kurt Lewin, e é definido como “a totalidade de fatos que determinam o comportamento de um indivíduo num certo momento” (LEWIN, 1965, p. 28). Em outras palavras, é um espaço onde se constrói com o que se tem e o que se sabe, ou seja, temos um espaço de vida que está todo inter-relacionado e essa relação mútua acontece a partir do grupo em que estamos. Nesses espaços há também as forças internas, uma vez que todos no grupo carregam suas histórias de vida, suas vivências e seus pressupostos. Contudo, acreditamos que é a partir dos distintos olhares e dos diferentes espaços vitais que o grupo emerge como grupo. Trata-se de um processo que envolve a mudança de conhecimento, crenças, valores e padrões, de ligação cognitiva e emocional, interdependentes, que envolvem a mudança de conduta cotidiana que não ocorre aos poucos, mas na dimensão de um projeto de vida irrestrito da pessoa (LEWIN, 1948). Nessa abordagem, Lewin afirma que há certa interdependência, pois o espaço de vida inclui todos os fatos que têm existência para o grupo e para a pessoa e que nessa fase mesclam-se o que já existia e o que surge de novo, como preconizava o desenvolvimento do trabalho do Grupo de Análise Narrativa Discursiva.

Kurt Lewin aborda ainda a questão topológica que é considerada um marco em suas obras. A topologia é um conceito oriundo da área da geografia, que situa como a pessoa se encontra no ambiente, considerando o psicológico da mesma. É focado na ideia de que o grupo muda na pessoa e o que a pessoa muda no grupo. Reportando-nos para o Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), podemos atentar para a afetividade e a comunicação aberta estabelecida tão necessária para a integração entre os membros do grupo.

Lewin (1948) menciona ainda que toda ação do ser humano possui uma atmosfera específica e por esta é determinada, ou seja, a tenacidade das ações e a clareza das atitudes humanas dependem em grande medida da constância desse “terreno”. Assim, circunstâncias em que emergem múltiplas percepções, críticas, julgamentos, incompreensão e conflitos, como é a ocorrência dos grupos, tornam-se impossíveis na ausência de atmosfera capaz de estabelecer o sentido de cada fato. Quer dizer, o sentido dos fatos depende diretamente da natureza desse ambiente psicológico que o gerou. Pensamos que essa atmosfera do grupo determina o sentimento que temos e como nos sentimos no grupo, ou seja, um sentimento de pertencimento, em que o grupo necessita criar um espaço inter-relacional em que as

forças de coesão devem ser maiores do que as forças de dispersão. Para Lewin, o grupo é para o indivíduo um instrumento que ele utiliza consciente ou inconscientemente para satisfação de necessidades psíquicas ou aspirações sociais.

Nesse sentido, o autor em estudo, aproximou-se da proposta do Grupo de Análise Narrativa Discursiva enquanto grupo, uma vez que o mesmo possuía vínculos e afetos que determinaram sua dinâmica de funcionamento, tendo o espaço individual de cada membro reconhecido e acolhido no coletivo. Assim, cada integrante obteve seu lugar, participando dos trabalhos de acordo com seu momento, sua história e suas aspirações.

Ainda com Lewin, outra importante contribuição, juntamente com outros autores, é a teoria de Dinâmica de Grupo (1948). Para esse autor, o grupo consiste numa totalidade dinâmica maior que a soma de seus membros, um espaço de vida cuja mudança afeta a situação do indivíduo. Assim, o que temos é um campo social, formado pelos ambientes grupal e individual.

Em linha convergente a Kurt Lewin, Pichon-Rivière (1994) também estudou a dinâmica de grupos, porém, na lógica do *grupo operativo*. Para este autor é impossível conceber uma interpretação de ser humano sem levar em conta seu contexto, ou a influência do mesmo na constituição de diferentes papéis que assumimos nos variados grupos pelos quais passamos. Então, Pichon-Rivière (1994) desenvolveu a técnica dos grupos operativos.

Por grupo operativo o autor entende como aquele centrado em uma tarefa de forma explícita (ex.: aprendizado, cura, diagnóstico de dificuldade), e outra tarefa de forma implícita à primeira. Dentro desta concepção, desenvolveu conceitos e instrumentos que possibilitam o entendimento do campo grupal como estrutura em movimento, o que deixa claro o caráter dinâmico do grupo, que pode ser vertical, horizontal, homogêneo, heterogêneo, primário ou secundário. O objetivo da técnica é abordar, através da tarefa, da aprendizagem, os problemas pessoais relacionados com a tarefa, levando o indivíduo a pensar; o indivíduo "aprende a pensar", passando de um pensar vulgar para um pensar científico. Contudo, antes de entrar em tarefa o grupo transita por um período de "resistência", em que o objetivo não é alcançado. Com este comportamento o grupo entra em suspensão bloqueando a continuação do trabalho. Assim, o grupo realiza as tarefas somente para passar o tempo ou cumprir com elas. Este período, denominado de pré-tarefa, gera uma insatisfação entre os participantes. Somente passado este período e com a ajuda do

coordenador é que o grupo entra em tarefa e são trabalhadas as ansiedades e questões do grupo. Então, a partir da tarefa elabora-se o que Pichon-Rivière chamou de projeto, em que se aplicam estratégias e táticas para produzir mudança.

Nesse sentido, o pensamento do autor nos fez refletir por muitas vezes qual era a nossa aprendizagem como grupo. Grupos Operativos fazem trocas intersubjetivas e interpessoais à medida que vão se envolvendo em determinada tarefa.

Pichon-Rivière (1994) nos diz que quando um grupo define seus objetivos, se propõe a uma mudança. Contudo, ao mesmo tempo, resiste a ela, uma vez que o medo de mudar provoca entraves emocionais à aprendizagem, especialmente se não se sentir com capacidade suficiente para defender-se dos perigos que acredita existirem na nova situação. Para o Grupo de Análise Narrativa Discursiva, um grupo visando uma mudança, é um grupo mais aberto e, mesmo com dificuldades e limitações, trabalhou de acordo com o seu tempo envolto no desafio de aprender, ensinar, criar, transformar.

O autor desenvolve toda uma teoria em que explicita sua forma de pensar no sujeito, na sua "relação objeto" e no grupo, tendo como base a estrutura *vincular* modelando a sua intervenção em grupo, atribuindo à técnica um caráter dinâmico e interdisciplinar, empregado na educação (grupos de ensino) e na terapia (grupoterapia).

Para compreensão da técnica elaborada por Pichon-Rivière, denominada grupo operativo, faz-se necessário comentar sobre o ECRO - Esquema Conceitual, Referencial e Operativo, que pode ser definido como um conjunto organizado de conceitos gerais, teóricos, referentes a um setor real, a um determinado universo de discurso, que permite uma aproximação instrumental do objeto particular (conceito) (PICHON-RIVIÈRE, 1994). Por meio do ECRO há a apreensão da realidade que se propõe estudar.

As características peculiares da técnica são: a) o grupo centrado na tarefa. A mobilização dos elementos do grupo em direção ao objetivo contratado, mediante a clareza do por que, para quê se reunirem e interagirem. b) porta-voz, bode expiatório, líder e sabotador: papéis a serem aclarados. O grupo operativo estrutura-se no interjogo de assunção e atribuição de papéis que são funcionais e rotativos. c) coordenador e observador: uma visão pichoniana. Estes papéis têm função assimétrica em relação aos elementos que compõem o grupo, e interliga-se na

análise do trabalho grupal. d) os vetores que constituem a escala de avaliação do processo grupal: seus indicadores. Permite analisar a relação entre conteúdos explícitos e implícitos do grupo, no decorrer de seu desenvolvimento, representados por um cone invertido.

O autor criou a técnica a partir dos aportes teóricos psicanalíticos de Melanie Klein e da dinâmica de grupos de Kurt Lewin. Para ele, o objeto de formação do profissional necessita instrumentar o sujeito para uma prática de transformação de si, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Assim, o objetivo do Grupo Operativo é promover um processo de aprendizagem, mobilizando uma mudança.

Nesse contexto, os estudos do autor contribuíram significativamente para o Grupo de Análise Narrativa Discursiva, pois aprender em grupo significa realizar uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as inquietações. Dessa forma, vimos que o processo do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) foi ao encontro do que Pichon-Rivière (1994) afirma: o grupo é um campo de aprendizagem. Nesse sentido, para o GAND, ficou claro que para haver aprendizagem, é necessário haver mudança intra e interpessoal.

Contribui também com a discussão sobre grupos a autora Marta Souto (2007). A autora faz uma revisão significativa sobre os diferentes conceitos relacionados com os seus estudos realizados no espaço escolar. Faz isso com o objetivo de levantar questões sobre o ato pedagógico como campo de estudo ou objeto teórico da didática. Revela que todo ato pedagógico se efetiva em situações de ensino-aprendizagem.

Os atos pedagógicos surgem nas instituições e em contextos sociais específicos, onde as situações de ensino-aprendizagem são refletidas. Souto (2007) chama atenção para o fato que os sujeitos, nas situações de ensino-aprendizagem, não aparecem de forma isolada, uma vez que as ações que exercem “están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal”<sup>22</sup> (SOUTO, 2007, p. 51).

Apesar de Souto (2007) inicialmente definir o grupo como um nível de análise da realidade que poderia ser contextualizada a partir de diferentes correntes teóricas, foi observado na prática (ao analisar as aulas como grupos de aprendizado) que as definições e as caracterizações dadas não eram aplicáveis a "boa quantidade

---

<sup>22</sup> “están en función das relações que se estabelecem em um momento determinado dentro de um processo temporal”.

de grupos de classe", gerando diferenças entre o empírico e o real. Foi necessário, então, reconstruir o quadro teórico e as conceituações. Após essa reconstrução, Souto (2007) começa a definir "grupo" como um nível de análise das situações de ensino-aprendizagem e da vida escolar, à medida que surgem em instituições específicas; e num segundo termo, define "grupo", como

campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje<sup>23</sup> (SOUTO, 2007, p. 58).

Este campo é caracterizado por uma rede de relações que é estabelecida com base em um conhecimento que busca se materializar e compartilhar. Depois, há um encontro de pessoas com um objetivo, onde esse dá sentido a essa reunião e cria a necessidade de uma tarefa.

Nesse sentido, porque o grupo pode assumir várias formas (de grupos mais ou menos efêmeros e habilidosos para grupos primários altamente consolidados), aparece o conceito de "agrupamento" como uma possibilidade, como a potencialidade de ser um grupo. O agrupamento, portanto, está dentro do jogo dialético, o movimento constante, as progressões e as regressões próprias de qualquer sistema complexo e dinâmico.

Souto (2007) entende que a didática do grupo se refere a uma abordagem pedagógica, a uma concepção de ensino e aprendizagem que vai além de propor metodologias de trabalho grupal. Nesse contexto, a aprendizagem e o ensino são concebidos como processos diferenciados, dialéticos, em uma interação permanente.

Em meio a esses fatores, vale lembrar que a autora diferencia a didática analítica e a didática operacional, em que a primeira permite uma análise dos *links* entre o institucional, individual, social, instrumental, etc. e a segunda favorece propostas pedagógicas de acordo com os significados encontrados na análise das situações que operam a partir do grupo, favorecendo assim, o desenvolvimento do mesmo.

---

<sup>23</sup> "campo de interconexões, de interseções individuais, institucionais, sociais, etc. onde eventos e processos compartilhados surgem entre sujeitos que buscam objetivos de aprendizagem comuns".

Por sua vez, Souto (2007) considera importante diferenciar três tipos de didática: “didática grupal”; “didática em grupo” e “didática no grupo”. Para a autora, a “didática grupal” é uma forma de trabalho pedagógico baseado em atividades sobre o conhecimento e o professor ocupa o lugar de coordenador. Já a “didática em grupo” é organizada com metodologias e técnicas de grupo. Por fim, menciona a “didática não-grupal”, em que as interações não são tomadas como um fator de interesse, mas sim operam em um nível individual.

A partir da discussão com os autores acima, nos remetemos a ideia de que a constituição de um Grupo de Análise Narrativa Discursiva acontece na medida em que os sujeitos inseridos neste grupo agem ativamente, com dinamicidade, em constante movimento em busca de objetivos de aprendizagens comuns. Dessa forma, entendemos constituição como um processo, em que os atores do mesmo se confrontam afirmando sua singularidade. Muitas vezes esta parceria não consiste em uma relação harmônica, pois a singularidade resulta do embate com os muitos outros com os quais nos relacionamos, sendo este movimento marcado por tensões, alianças e oposições. Compreender o sujeito como um ser social e singular significa reconhecer que sua constituição se dá no espaço da intersubjetividade, da interação entre diferentes sujeitos.

Sendo assim, fundamentadas nestes aportes teóricos, criamos o nosso conceito de grupo, conforme veremos a seguir.

#### 4.4 CONCEITO DE GRUPO

O funcionamento de um grupo é difícil. Por outro lado, é possível perceber que devido à complexidade da vida do ser humano, a maioria das necessidades precisa ser alcançada por meio dos grupos, pois vivemos em sociedade. Este agrupamento engloba grande quantidade de elementos, formando uma rede de indivíduos, que muitas vezes estão orientados em busca de um mesmo objetivo. Tudo isso, tem feito com que as pessoas busquem conhecimento sobre os grupos de forma mais efetiva, pois trabalhar coletivamente é uma excelente oportunidade de aprendizagem humana e um grande espaço de investigação científica.

No contexto desta pesquisa podemos sugerir que a nossa conceituação de grupo é comungada com os conceitos desenvolvidos por Kurt Lewin, Pichon-Rivière e Marta Souto. Assim, a partir dos estudos realizados, conceituamos grupo como *aquele que se compõe por pessoas reunidas com um objetivo comum e que, mesmo com dificuldades e limitações, trabalham de acordo com o seu tempo envolto no desafio de aprender, ensinar, criar, transformar e motivar, procurando sempre chegar a um entendimento neste espaço coletivo.*

Além do objetivo grupal, de trabalhar envolto no desafio de aprender, ensinar, criar, transformar e motivar, procurando sempre chegar a um entendimento no espaço coletivo, cada sujeito possui suas individualidades, o que estimula a aprendizagem a partir da ação grupal. Nesse sentido, aproveitamo-nos das palavras de Habermas (1987, p. 23), quando diz que “o conhecimento e a compreensão são coordenados socialmente e sempre condicionados e mediados pela experiência histórica [...] que não há conhecedor e que todo conhecimento é mediado por experiência social”. Sendo assim, entendemos que o autor nos diz que o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário, o que se percebe claramente no grupo constituído através da dinâmica estabelecida pelas integrantes.

Nesse contexto, consideramos que trabalhar em grupo é um desafio, uma vez que é necessária a articulação das pessoas no desempenho de uma ação em conjunto. Três fatores foram evidentes na prática dos professores pesquisadores que nos levaram a enfrentar desafios na ação conjunta.

O primeiro proveniente do tipo de projeto, que era um projeto em comum, envolvendo diferentes gerações pedagógicas. Esse levou à ansiedade, ao medo, ao fechamento e à abertura simultaneamente, pois notamos que o grupo se deparou em diversos momentos com a expectativa de verificar até onde conseguia chegar. Teve que aprender a lidar com os desafios encontrados no trabalho, e também amadurecer na direção de colocar-se diante de diferentes perspectivas (dos outros) para chegar a manter ou reformular novas ideias. O segundo desafio estava relacionado à análise da pesquisa que realizamos. Em outras palavras, a dificuldade em chegar a categorias concordantes, como resultado das análises realizadas gerou conflitos, pois muitas vezes as discussões, interpretações se transformaram de uma maneira que por certos momentos, a partir das leituras alcançadas, cada uma tinha sua interpretação, em que as integrantes discordavam ou não do que estava sendo proposto. Contudo, o grupal tomava uma posição, uma interpretação própria dele,

mesmo havendo resistências. Na ação comunicativa proposta por Habermas (2012), a interatividade não é regulada através de um consenso normativo considerado *a priori*, mas através de operações falíveis de entendimento dos participantes. Desse modo, a argumentação é uma “ação comunicativa” em que o ator critica ou apresenta razões, com o objetivo de aceitar ou rejeitar afirmações, necessitando de um ambiente em que todos estejam dispostos a agir comunicativamente. Por último, o desafio de integrar pessoas pertencentes a um grupo flexível, com características peculiares como a dispersão, e que precisavam se concentrar para realizar um trabalho a qual as ações precisavam ser conjuntas e que, no início não estavam preparadas para assim proceder.

Assim, afirmamos que a construção solidária e o pensamento grupal, característica também do nosso grupo de pesquisa, facilitaram o andamento do mesmo, que culminou com uma análise interpretativa adequada a qual denominamos de Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG).

Neste entendimento sobre o que é um grupo, anunciamos no capítulo a seguir, o trabalho empírico desta pesquisa, compreendendo hermeneuticamente, conforme a pesquisa sugeria, as fases de desenvolvimento da constituição do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND).



## CAPÍTULO 5

### FASES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)

O processo constitutivo do GAND atravessou diferentes momentos aos quais dividimos por fases. A fase inicial é composta de cinco encontros a qual chamamos de *fase do conflito*. É o momento em que o grupo se encontrou mais fragilizado, ansioso, disperso e preocupado, pois apresentou uma não compreensão do trabalho a ser realizado.

Já a fase intermediária, chamada por nós de *fase da conceituação*, composta por quatro encontros, foi a continuação de um pensamento conturbado, confuso, em que a ansiedade causada pelo medo do desconhecido permanecia. Contudo, ao mesmo tempo, houve uma transição, em que percebíamos um grupo mais aberto, maduro e voltado à concretização do trabalho. Ocorreu aqui nesta etapa, contextualização de experiências através de informações e fundamentação teórica, disciplina intelectual que permitiu tornar mais esclarecedora a proposta e, conseqüentemente, proporcionou a síntese do processo. Mais conceitos surgiram através de leituras e debates permitindo a sensibilização de aspectos pessoais e interpessoais que levaram à aprendizagem, baseadas na vivência de cada uma.

E a fase final, que chamamos de *fase da constituição*, formada por seis reuniões, foi o momento em que identificamos entre as integrantes um esforço para a resolução dos conflitos demonstrando habilidade em comunicar ideias de forma clara em situações individuais e de grupo. Nesta fase em que houve a confirmação da análise, o grupo se consolidou e apresentou resultados em relação à constituição do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), como formação de pesquisadores.

Sendo assim, atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, narraremos na sequência, as fases de desenvolvimento da constituição do grupo, a partir da descrição dos 15 encontros analisados.

## 5.1 DESCRIÇÃO DAS FASES DE DESENVOLVIMENTO DO GAND

### 5.1.1 Fase do conflito

Esta primeira fase, a qual chamamos de fase do conflito, foi um período caracterizado por diferenças pessoais, mudanças, ordens e desordens e, principalmente, pela ansiedade, medo do desconhecido e incertezas.

Foi um momento em que o conflito se manifestou no grupo em função das várias inquietações a respeito da pesquisa que estava sendo desenvolvida<sup>24</sup> e que o grupal precisava se impregnar para poder produzir. Em diferentes momentos, o grupo se ocupou de preocupações que emergiram posições conflitantes. Estas preocupações foram de ordem metodológica em relação à pesquisa, ou seja, o grupo mesmo tendo um projeto de pesquisa, um tutorial, não compreendia como o trabalho deveria ser realizado. Essa ansiedade era natural já que a metodologia seria construída no percorrer do processo e também a própria constituição do grupo. Isso provocou um desequilíbrio no comportamento dos membros, gerando um conflito grupal, que a autora Marta Souto (2007, p. 94) conceitua como “[...] alusión a encuentro de oposiciones, lucha de contrários, combate, antagonismo, pugna, choque<sup>25</sup>”. Em outras palavras, num conflito grupal, se geram encontros e desencontros atravessados por motivações, ideologias, interesses sociais e intelectuais que se evidenciam na conduta dos integrantes e ocasiona diferentes interpretações. Portanto, “un mismo conflicto puede dar lugar a lecturas e interpretaciones diversas desde los distintos miembros, desde el coordinador, desde el observador<sup>26</sup> (SOUTO, 2007, p. 96).

Assim, o *primeiro encontro* iniciou com a discussão de quais autores poderiam embasar nosso estudo, pois precisávamos entender que grupo éramos. Nossa atenção incidia em tentar explicitar como iríamos aprofundar nossos conhecimentos acerca do grupal, com o intuito de construir de forma compartilhada um novo aporte metodológico, partindo do estudo de algumas dimensões

---

<sup>24</sup> “Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente”.

<sup>25</sup> “Alusão a encontro de oposições, luta de opostos, combate, antagonismo, conflito, confronto”.

<sup>26</sup> “Um mesmo conflito pode levar a várias interpretações e leituras dos diferentes membros, desde o coordenador até o observador”.

conceituais e metodológicas que considerávamos fundamentais para se levar a efeito o trabalho de pesquisa.

A ideia era conhecer e discutir diferentes conceitos que os autores nos traziam, na dimensão de grupo, para assim esboçar uma trama teórica que fundamentasse a abordagem a ser adotada para a análise narrativa discursiva grupal das sessenta entrevistas da pesquisa, com sujeitos de diferentes áreas do conhecimento. Essas discussões trouxeram a necessidade de revisões conceituais aprofundadas que nos situassem quanto às abordagens grupais e as técnicas utilizadas por autores considerados precursores da dinâmica grupal entremeados com autores contemporâneos que abordam em suas pesquisas técnicas grupais.

Sendo assim, partimos para o estudo de alguns autores elencados pelo GTFORMA como possibilidade de contribuição para o caminho a ser percorrido, aos quais considerávamos próximos para o preparo prévio à execução da construção de uma nova metodologia que iria embasar a análise das entrevistas dos sessenta professores já entrevistados. Dentre esses se destacam a Teoria de Campo de Kurt Lewin (1948, 1965); o Grupo Operativo de Pichon-Rivière (1994); as ideias de Ada Abraham sobre a constituição interna do professor (1987, 2000) e o Grupo Focal (abordado a partir de Bauer e Gaskell, 2002; Oliveira e Freitas, 1998; Morgan, 1988; e Krueger, 1994).

Neste encontro foi-nos apresentado, por uma componente do grupo, a metodologia do Grupo Focal. Notamos uma grande atenção com os vários processos que envolviam a pesquisa e os pesquisadores.

Observamos, neste início, um comportamento fechado e inquietador, pois o grupo apresentou dificuldade para compreender o que estava sendo lançado como proposta.

Em alguns momentos percebemos certo desconforto das integrantes, porque ficou claro que as mesmas sentiam-se incomodadas, com a nítida sensação de ver que o grupo não estava progredindo. Todavia, era possível reparar na firmeza da coordenadora do grupo em estabelecer regras, e do não esmorecimento diante das dificuldades. Demonstrava grande força de vontade que fazia dela uma líder audaciosa e otimista ao manifestar clareza em relação ao trabalho que tencionava. Dessa forma, tínhamos na líder, além da arte da escuta, da compreensão, uma mente aberta que exteriorizava sua intenção em ajudar a tornar a pesquisa bem-sucedida. Entretanto, mesmo a líder apresentando um olhar panorâmico da

pesquisa, sublinhamos que a mesma não conseguia fazer com que as integrantes entendessem suas explicações. Tópico este que será discutido e entendido mais adiante.

Ainda neste encontro, frisamos posições de forte influência. Algumas integrantes mais antigas demonstravam que a convivência estabelecida há anos dentro do grupo era um ponto muito forte, pois muitas se sentiam à vontade para fazer indagações, questionamentos demasiados, não exercendo muitas vezes, a arte da escuta.

A apresentação sobre a metodologia do Grupo Focal, na verdade, não foi ouvida de um todo, o que causou uma fragmentação no entendimento. Posturas individualistas marcaram este encontro que se manifestaram a partir de atitudes de julgamento, superioridade, centralidade e dominação do discurso.

O grupo possui uma característica muito forte que é a dispersão, através de conversas paralelas. Algumas participantes mantinham um distanciamento da ideia discutida, contribuições desinteressadas que faziam com o que estava sendo exposto, perdesse o sentido. Brincadeiras, conversas sincrônicas e comentários desnecessários, contribuíram para que o grupo perdesse constantemente o foco da discussão. Isso fez com que muitas saíssem do encontro apenas com o sentimento de dever cumprido, ou seja, de ter obedecido a sua agenda de participar de mais uma reunião do GTFORMA. Outras, com um sentimento de tensão e inquietação, por permanecer com as mesmas dúvidas e angústias em relação à pesquisa.

No *segundo encontro* continuamos a discussão sobre os autores que pudessem embasar nossa proposta. Nesta reunião, estudamos sobre o autor Pichon Rivière (1994), mais especificamente sobre grupos operativos.

A líder convidou a refletir e proporcionou um contato mais próximo ao externar verbalmente o problema de pesquisa e trazer desafios para o grupo. Notamos a partir da conversa estabelecida que as explicações compartilhadas promoveram a construção do conhecimento e ofereceram benefícios para o grupo. Foram contribuições que expressaram uma vontade maior de envolvimento, expectativa, mas também de preocupação face à situação vivenciada, que era a dúvida de “que grupo éramos”.

No grupo havia pessoas que apresentavam uma ideia elaborada, esclarecendo conceitos. Uma fundamentação organizada e desenvolvida a respeito da diferença de conceitos sobre grupos. Isso fez com que a equipe crescesse e iniciasse um processo de indagação que possibilitou entender que o nosso grupo de pesquisa estava criando um novo método de análise.

Atentamos também para o fato que havia pessoas que rebatiam argumentações, mas sem constranger, e nessa simbiose, de concordâncias e discordâncias, via-se um agrupamento de ideias, de informações e entendimento do que estava sendo discutido, que ia dando origem ao discernimento do que estava por vir e, principalmente, das dificuldades que enfrentaríamos durante o andamento da pesquisa. Porém, mesmo estando ciente das dificuldades e do compromisso assumido, o grupo se apoiou na líder que demonstrava convicção na proposta, ao conseguir visualizar a conclusão da mesma.

Neste encontro, através da explanação sobre grupos operativos, chegamos a um consenso de que é possível entender um grupo de pesquisa como aquele que aprende como se investiga, como se interpreta e como se relaciona entre si, sempre motivando os demais. Assim, a reunião encerrou com o sentimento de que o grupo adquiriu conhecimento teórico e experiência, embora fosse visível a ansiedade manifestada através de uma sensação de impaciência e aflição oriundas de um desafio desconhecido.

No *terceiro encontro*, continuamos com a ideia de investigar sobre “que grupo éramos”, e para isso, estudamos a obra do autor Kurt Lewin, com a intenção de discutir e conhecer diferentes conceitos que esse autor trazia, na dimensão de grupo.

Com o trabalho em andamento, percebemos a identidade do grupo. Um sentimento de pertencimento, o qual o grupo era um espaço constantemente instigado pela líder para recorrermos à atividade interpretativa. Era proporcionado ao grupo fazer indagações e refletir sobre o que estava sendo estudado.

O grupo apresentou nesta reunião compreensão de que eram as opiniões diversificadas que traziam resultados. Entretanto, mesmo as integrantes se empenhando para entender a proposta e mostrando-se envolvidas, havia a sensação desagradável do medo, da angústia, da dúvida, da ansiedade e da preocupação que por momentos, dominava e afetava a todas, desestabilizando. Esse sentimento também atingiu a âncora do grupo, que por sua vez, também se

mostrou fragilizada quando percebeu que o grupal estava a passos lentos e exibindo pouca evolução.

Mesmo com todo o esclarecimento e debate acerca dos principais problemas da dinâmica de grupo e teoria de campo, da pesquisa-ação, a psicologia de grupo e as relações humanas, baseado em Kurt Lewin, o grupal ainda se mostrou inseguro em relação ao grupo que estava se formando. Em contrapartida, reforçando o que já foi dito anteriormente, tínhamos à frente uma líder planejadora e decidida que possuía capacidade diferente para avaliar, pois conseguia descortinar o trabalho pronto no futuro, gerando em muitas, a certeza para seguir em frente.

Reconhecemos no grupo alguns membros com a tendência em não colaborar com o trabalho. Por um lado, observávamos certa ironia nas atitudes de algumas participantes que não valorizavam o lado apreensivo das pessoas. Inferimos que essas atitudes são próprias da pessoa que quer chamar atenção, mostrar que estava ali, presente, porque precisava sentir-se viva naquele ambiente. Por outro lado, salientamos a influência positiva de outras para o crescimento do grupo. Alguns membros são capazes de motivar e conduzir as demais integrantes em direção ao objetivo do trabalho. Talvez seja o reflexo do que é praticado em suas atividades diárias.

Notamos que a integração de algumas dentro do grupo era muito grande. E, constantemente o grupal foi chamado atenção para que se concentrasse no estudo que estava sendo realizado. Atitudes de mau comportamento como conversas concomitantes, em voz alta, atrapalharam a concentração das que tentavam ouvir e, também, o andamento da exposição. Foi preciso impor um pouco de ordem para que o trabalho pudesse prosseguir.

Ao encerrarmos este encontro, algumas integrantes concluíram que a teoria de Kurt Lewin, a princípio, era a que mais se aproximava do nosso grupo, porque este autor pesquisou grupo estudando as pessoas em si e isso fez com que nos aproximássemos da teoria dele.

No *quarto encontro* do grupo demos continuidade aos estudos que possivelmente poderiam dar o suporte teórico para o trabalho de análise. E neste encontro foram os estudos da autora Ada Abraham que nos impulsionaram a um passo a mais, a um novo olhar, a partir da experiência teórica de uma das integrantes.

A princípio, o grupo demonstrou interesse no que estava sendo exposto. Porém, no decorrer da apresentação percebemos um silêncio ensurdecedor dentre as participantes, pois notamos que as dúvidas voltaram a aflorar. Com isso, as integrantes se agitaram e identificamos posturas autoritárias e dominadoras que contribuíram fortemente para o prosseguimento da discussão sobre o problema instalado. Isso foi percebido pela líder que, imediatamente chamou a atenção neste sentido.

A influência de desvirtuar o foco do debate por uma integrante era muito grande e, além disso, muitas vezes demonstrou descrença em relação a viabilidade da pesquisa. Mas mesmo com esses obstáculos, o grupo de trabalho manteve-se atento, pois tinha a tarefa de se dedicar, de desenvolver e finalizar a pesquisa.

O grupo como um todo apresentava marcas de cooperação mútua para que a tarefa se concretizasse, pois exibia ações direcionadas para a realidade. Ademais, denotavam discernimento de tempo e de limite e, portanto, existia um reconhecimento à evolução. Dessa forma, observávamos que o pensamento expandia, as diferentes visões mostravam aspectos variados de uma mesma coisa, impulsionada pelo diálogo.

Como dito, neste espaço coletivo, tínhamos uma líder/mediadora que exercia a capacidade de expandir, ou seja, entrava nas questões expostas com profundidade, em direção à criação de condições facilitadoras. Gerava confiança, construía um ambiente acolhedor e despertava, em meio a insegurança, a autoconfiança para o convívio do grupo. Demonstrava ser bastante compreensiva ao permitir que o sujeito expusesse e internalizasse os conhecimentos, sempre reforçando, impulsionando o outro.

Assim, esta quarta e última reunião do ano de 2012, fechou com a expectativa de construção de aportes teóricos, mas também com a certeza da incerteza. O silêncio do grupo revelou as dúvidas e ansiedades oriundas do não entendimento de como o caminho da pesquisa seria percorrido.

O *quinto encontro* e primeiro do ano de 2013, iniciou com uma retomada da proposta da pesquisa, e uma revisão do que já havíamos realizado no ano anterior, com alguns ajustes e ideias de ordem metodológica do grupo.

Foi narrado, minuciosamente, por uma componente do grupo, possíveis “falhas” da pesquisa que precisariam ser revistas e corrigidas. Dessa forma, o grupo se deu conta de muitos fatos que estavam acontecendo e de algumas lacunas em relação à responsabilidade de cada uma com a pesquisa. Houve falha na distribuição dos quadros das entrevistas, acarretando uma grande discussão, uma vez que era impossível ficar sugerindo “culpados”.

Mesmo o grupo tendo uma líder que procurava a todo o momento amenizar o clima e as possíveis “culpas”, tínhamos participantes que forçavam sua opinião evocando argumentações inúteis, que mais confundiam do que esclareciam. Isso demonstrou um descuido com todos os envolvidos, pois “argumentavam” de maneira fraca suas posições, fazendo com que todos se sentissem melindrados com as suspeitas levantadas, que se tornaram sem sentido ao serem questionadas de maneira tão impositiva. Contudo, em meio a este clima de desordem e instabilidade sempre o grupo contou com o apoio e firmeza da líder que fazia questão de assumir a responsabilidade do que não estava tão bem assim. Com este comportamento, talvez quisesse motivar e estimular todos para uma revisão completa dos erros.

A impressão que ficou desta reunião, a partir do silenciamento de grande parte do grupo, é de que o desconhecido causou desconforto, porque apesar da pesquisa ser familiar, a construção do caminho ainda não estava claro. A sensação era de um universo obscuro. Percebemos uma movimentação desconfortável do grupo juntamente com o cuidado de se ter um bom desempenho na pesquisa, porque, à medida que íamos crescendo como grupo e as nossas produções iam se entrelaçando, era natural que surgissem pontos de encontros semelhantes e díspares.

Para se compreender mais plenamente as fases do GAND, é preciso levar em conta as várias características que emergiram nestes períodos e que serão discutidas como categorias após a descrição de cada fase.

Assim, nesta fase do conflito encontramos as seguintes características: a) Clareza e persistência da líder em relação ao trabalho; b) Capacidade da líder em perceber a sua própria adequação ao objetivo a ser alcançado; c) Estudo de autores de forma mais generalizada; d) Ansiedade pelo medo do desconhecido; e) Insegurança; f) Dúvidas; g) Dispersão; h) Egocentrismo; i) Relações interpessoais com atritos e afinidades.

### 5.1.2 Fase da conceituação

Nesta fase intermediária, que chamamos de fase da conceituação, fomos nos dando conta que o grupo estava iniciando sua constituição com os autores que foram estudados, quais sejam: Pichon Rivière, Kurt Lewin, Ada Abraham e os estudos sobre grupo focal. Foi possível mostrar alguns elementos de constituição indicando que esse grupo iria ter uma abordagem metodológica específica.

Compreendemos que o grupo ao fazer as análises das entrevistas coletivamente, estaria criando um método. Portanto, era natural que o grupal se sentisse receoso e inseguro, pois se tratava de um trabalho desconhecido e inovador e exigiria, de todas as participantes, empenho, dedicação, responsabilidade e conhecimento. A partir dessa percepção, foi entendido claramente o objetivo do trabalho, que era fazer um estudo de narrativas. Narrativas a partir das entrevistas feitas com um conjunto de professores de diferentes áreas de conhecimento, sujeitos da pesquisa. Assim, este grupo que estava se formando, iria analisar e interpretar coletivamente essas entrevistas para poder definir se essas narrativas demonstravam que esses professores de diferentes áreas do conhecimento, tinham maneiras diferentes de atuar na sala de aula.

Também vale dizer que este grupo que estava se formando, apresentava valores compartilhados, porque os sujeitos tinham a sua individualização, porém participavam do/no coletivo. Não era um grupo de ideias fechadas, mas sim de ideias abertas.

Dessa forma, o *sexto encontro* foi o primeiro da fase intermediária. No início da manhã grande parte das integrantes se mostraram mais tranquilas e motivadas.

Com este ambiente mais ameno e acolhedor o grupo se movimentou em direção à reflexão e iniciou um planejamento, uma discussão voltada mais especificamente em como se organizar para dividir as tarefas melhor e começar efetivamente o trabalho. Tentamos decidir sobre as regras de funcionamento que iriam orientar a pesquisa. Contudo, notamos que esse foi um processo crítico, porque a incompatibilidade de horários, em especial, interfere na vida pessoal das participantes e isso desacomodou, deixando todas “alerta” e “armadas”.

Com isso, insistimos na postura da líder, que permanecia em equilíbrio. Participava ativamente da discussão sobre o tempo atribuído a cada uma, pois esta era uma questão importante relacionada ao processo. Notamos que esta postura tem a ver com a experiência do tempo de trabalho percorrido ao longo da carreira docente. Entretanto, havia momentos em que a líder tinha que fazer chamamentos para a continuação do trabalho, o que, neste dia, foi feito de forma bastante impositiva. Talvez possamos nos arriscar a dizer que por trás deste comportamento, havia uma significativa preocupação velada, já que essa atitude não era comum por parte de nossa líder.

Os entraves da pesquisa, que estavam se aclarando a cada encontro, deixaram o grupo muito indeciso, e mesmo a líder reafirmando sua convicção na proposta, se fez necessário refletirmos o porquê das integrantes não conseguirem captar a ideia e compreendê-la. Todas se encontravam num momento tenso, perigoso, em que nada se resolvia. O grupo sentia-se ameaçado pelo desconhecido e desestabilizado por não se encontrar mesmo com todas as orientações relacionadas à metodologia do trabalho.

Podemos dizer que essa reunião foi muito importante porque, mesmo vivenciando momentos de crise, enfrentando os dissabores do grupo e os percalços da pesquisa, contávamos com uma líder competente que sabia que estava à frente de uma proposta viável, e, com isso, mantinha o grupo motivado e coeso. E por isso, consideramos esta reunião altamente produtiva. Ampliamos e fortalecemos conhecimentos a partir do trabalho coletivo. Tanto que, apesar de muitos ficarem silenciosos, continuávamos a nos reunir sem parar para pensar o que nos motivava para estar ali. Identificávamos nos nossos encontros a efetividade de um trabalho de qualidade através do esforço e a importância de estarmos nos empenhando, sempre nos questionando sobre o que nos trazia para este grupo. Assim, com as discussões estabelecidas, nesta reunião, fechamos o nome do grupo e o nome da metodologia. Isso fez com que o grupo se renovasse.

Com o fechamento do nome do grupo e do nome da metodologia nos reerguemos e motivamos. Sentimo-nos mais confiantes e seguras. Com isso entendemos que o grupo que estava se formando, e passou a se chamar Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), estava realizando uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG).

Compreendemos que este trabalho coletivo possibilitaria a construção de uma abordagem metodológica inovadora, a qual possuía momentos importantes de estudos individuais e coletivos. O processo de formação deste Grupo de Análise Narrativa Discursiva estava desencadeando aprendizagens significativas nunca vividas.

Sentimos que a realização deste trabalho proporcionaria a formação efetiva de pesquisadores, uma vez que a mesma requer muito mais que a competência técnica, mas sim uma vasta reflexão sobre as diferentes matrizes teóricas que dão suporte à produção de novos conhecimentos. A análise coletiva de dados fez com que as participantes se centrassem na prática investigativa e isso, além de proporcionar condições para uma reflexão crítica dos vários aspectos que envolvem uma pesquisa, contribuiu para a formação do pesquisador.

Contudo, neste momento, mesmo tendo definido o nome do grupo, o nome da metodologia e compreendido o objetivo do trabalho, o Grupo de Análise Narrativa Discursiva, ainda não tinha clareza em *como* fazer esta Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG).

A *sétima reunião* foi importante, pois a líder fez toda uma retrospectiva do trabalho. Explicou novamente o objetivo da pesquisa, o caminho já trilhado, os passos dados e as conclusões chegadas, porque, neste dia, tínhamos bolsistas de iniciação científica recém-chegadas no grupo.

Ressaltou que o GAND teria uma técnica, uma abordagem metodológica específica a qual chamamos de Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG). Enfim, que estávamos criando um método com base nos autores estudados e sugeriu bibliografias para todas se apropriarem e aprofundar seus conhecimentos sobre investigação narrativa. Ficou claro para todas que o interesse era introduzir algumas considerações metodológicas para aclarar o caminho da pesquisa. Teríamos que fundamentar epistemologicamente o que caracterizava a nova abordagem, uma vez que ela não nasceu solta e sim, ancorada nos autores que o grupo estudou e, portanto, discutir que grupo era este que estava se constituindo e como vinha sendo feita esta análise coletiva.

Identificamos um grande esforço por parte da líder em esclarecer as dúvidas do grupo, pois repetia incansavelmente o mesmo discurso e ideias. Isto é, que deveríamos interpretar as falas dos entrevistados por eixo tirando aquilo que era mais importante nas entrevistas, a fim de descobrir quais eram as especificidades

que iriam dar a categoria X, por exemplo, e o que mudaria na atuação destes docentes. Assim, novamente a líder nos chamou a atenção para saber se tínhamos entendido que a Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG) seria construída no decorrer do processo.

Até este ponto de discussão a reunião foi interessante, pois desvendou muitas questões de uma forma comunicativa em que as participantes puderam se sentir mais confiantes e tranquilas. Entretanto, na metade da reunião para o fim, o grupo se dispersou e não produziu mais como deveria, porque houve muitos momentos de brincadeiras e conversas paralelas em que alguns membros falavam sobre a correria do dia-a-dia, o cansaço, o “sofrimento” por ter que escrever uma tese/dissertação e a dificuldade em produzir, por retornar para casa tarde, entre outros. Como sempre, comentários desnecessários tiraram o foco do trabalho, prejudicando a continuação do debate.

Reparamos que a chegada de um membro da equipe tumultuou o grupo, fazendo com que algumas integrantes mantivessem as conversas e discussões sobre assuntos irrelevantes para o momento. Isso contribuiu significativamente para que a reunião perdesse o ponto central da discussão e terminasse com uma insatisfação e manifestação de preocupação, em especial, por parte da líder.

A chegada de pessoas novas mexe com um grupo que já está entrosado e em andamento numa atividade. E a *oitava reunião* foi muito conturbada devido a isso.

Havia um entrosamento no grupo, que foi desestabilizado com a chegada de novas parcerias, com o intuito de somar esforços. Foram agregadas duas integrantes para ajudar nas análises a convite da líder do grupo, mas a presença das mesmas se traduziu em resistências. Era preciso conhecer um campo novo através de uma interação que não foi possível acontecer.

Com a inserção destas pessoas, o grupo, que já possuía uma grande facilidade de se dispersar, precisou fazer um esforço maior para se manter concentrado e se direcionar ao foco do trabalho.

Neste encontro a líder fez um chamamento em relação aos estudos do grupo, em especial, ao estudo do projeto da pesquisa, pois não estava percebendo uma impregnação a este respeito. Com isso, o grupo se retraiu e o silenciamento respondeu por todas e outra vez, foi necessário retomar o que já havíamos feito e o que tínhamos ainda pela frente. Então, a compreensão sobre a necessidade de

estudo emergiu e as questões sobre os métodos de análise, suscitaram para a reflexão, pois era necessário ter um pensamento que permeasse a análise a se fazer.

Dessa maneira, o grupo se centrou e iniciou um processo cuidadoso que levantou questões importantes para refletirmos sobre qual método nos apoiariamos para fazer as análises, ou seja, íamos analisar os dados através do olhar da complexidade? Do olhar dialético? Da hermenêutica? Do positivismo? Em outras palavras, esse olhar era o reparo epistemológico. Era a forma de pensar e não a forma de como articular que estava em jogo.

Interessante identificarmos também atitudes de uma participante ao tirar a equipe do foco, desvirtuando as pessoas do objetivo real com conversas aleatórias e desnecessárias, perturbando a concentração de todas. Porém, essa mesma pessoa, apesar de “desfocar” o grupo, muitas vezes, mostrou com muita clareza as necessidades urgentes que precisavam ser trilhadas, confundindo aquelas integrantes mais observadoras sobre suas reais intenções.

Assim, a compreensão dos limites e fragilidades da pesquisa afloraram e foi preciso manter a calma, pois com as dúvidas pairando sobre todas, o *stress* ficou evidente, inclusive da líder do grupo que se exaltou em função do cumprimento dos prazos que precisavam ser cumpridos. E, apesar da certeza de que era importante intensificar as discussões e concentrar na realização da tarefa, notamos que o grupal encontrava-se agitado e perdido e que ainda não havia assimilado como deveria iniciar o seu ofício.

Mas mesmo assim, foi estabelecida a necessidade de formar subgrupos para agilizar o trabalho. Estes subgrupos trabalhariam coletivamente, porém com menos pessoas. Desse modo, a líder delegou autonomia para o grande grupo se dividir e formar os subgrupos que iriam trabalhar de forma independente e de acordo com as suas disponibilidades. Com esta decisão o grupal achou-se tenso, inseguro e tumultuado, atingindo também a líder que apresentou um comportamento parecido.

Neste encontro, a ansiedade gerou grande confusão, porque a líder precisou se ausentar deixando o grande grupo sozinho para realizar as subdivisões de trabalho, com quem e quais entrevistas cada subgrupo iria analisar. Foi um momento muito estressante, sobrecarregado, porque ao encontrarem-se todas sob a mesma condição, se acharam no direito de opinar e resolver o problema de forma individual, cada uma tentando convencer as demais da sua própria ideia. Isso foi um transtorno,

que gerou sérios conflitos, pois a participação impositiva de algumas causou instabilidade e dificuldade de relacionamento dentro do grupo. E ainda, havia aquelas integrantes que não conseguiam se manifestar, falar e se entrosar, com receio e medo de serem “atacadas” verbalmente pelas mais antigas do grupo e que possuíam um grau maior de formação.

Dessa maneira, o grupo atingiu o ponto máximo das incertezas. O movimento que se estabeleceu foi de extrema tensão. O que às vezes, parecia claro, oscilava e surgiam as dúvidas. Todavia, apesar disso, o grupal tentou progredir, ir além. Por isso, continuou tentando chegar a um consenso para pelo menos, encerrar o encontro com o fechamento dos subgrupos. Dessa forma, para avançarmos em direção a um acordo, notamos o consentimento através de atitudes meio impositivas, mas que precisava ser feito assim, caso contrário, o grupo não iria evoluir.

E assim, aleatoriamente, os subgrupos foram formados. Contudo, ficou o sentimento de uma insatisfação generalizada com a limitada e desproporcional representação dos subgrupos. Não foi possível naquele momento encontrar outra saída e precisamos aceitar a divisão sem contestação. Avistamos um longo e desconhecido caminho pela frente na construção da metodologia. Entretanto, mesmo tendo essa insegurança, o grupo apresentou a certeza de continuar firme neste compromisso.

Verificamos que a *nona reunião* do grupo foi diferenciada das demais porque teve foco. Foi-nos explicado mais detalhadamente as estratégias e ações do trabalho a partir de uma revisitação ao material da pesquisa. As discussões contemplaram a organização do trabalho e as diretrizes que o norteavam.

Foi uma reunião inesperada, pois a líder estava ausente, e a mesma foi realizada tendo à frente uma integrante que atuou na elaboração do projeto. Inicialmente, o grupo manifestou algumas dificuldades de concentração, mas aos poucos as informações foram sendo expostas e o grupo conseguiu silenciar e escutar. Apesar dos vários esclarecimentos, era notável que alguns ainda não tinham compreendido tudo.

Apresentou-nos uma visão geral da pesquisa que, culminando com as várias explicações já realizadas pela líder, possibilitou o passo inicial para se fazer a Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG). Com essa apresentação/discussão constatamos que o grupo foi colocado na condição de erro e consenso e, portanto,

iniciou um processo de compreensão gerando o entendimento de que esta análise grupal vai além porque considera todas as opiniões dos sujeitos que a interpretam.

A partir de uma explicação mais didática, o grupo passou a compreender a ideia. Demonstrou atenção e interesse em se impregnar do conteúdo do projeto, do teórico, do empírico. Dessa forma, ficou claro que o não entendimento inicial, não era porque a líder estava com dificuldade de repassar sua ideia ou de se comunicar com as integrantes, mas sim, porque a grande maioria ainda não tinha estudado, tampouco, tomado conhecimento e se apropriado do conteúdo teórico do projeto de pesquisa, ocasionando assim, a dificuldade em entender o processo, o ponto de partida para a análise.

Essa configuração multifacetada de dúvidas e certezas levou as integrantes a estabelecer um grau maior de intimidade dentro do grupo, que contribuiu para fomentar um clima mais ameno, de confiança e de maior liberdade em relação às inibições individuais, dando espaço e abertura para que todas se manifestassem e expusessem seus pensamentos, suas angústias, dúvidas e contribuições.

Após um tempo, chegamos à conclusão de que teríamos que organizar a parte empírica nos quadros de análise da seguinte forma:

1º momento: Individualmente, cada integrante deveria se apropriar de três transcrições das entrevistas, dissecá-la, explorando-a ao máximo, sempre retomando as transcrições para enriquecer os excertos;

2º momento: A orientação era colocar as informações e/ou impressões que tivemos através da leitura num quadro elaborado pela líder, de acordo com os Eixos e indicadores da pesquisa, quais eram: a) Eixo I – Área do conhecimento científico específico: Indicadores - Definição da área de conhecimento específico; Conhecimentos básicos da área; Inter-relações conceituais; Inter-relações com áreas afins; b) Eixo II – Área do conhecimento específico e do saber acadêmico: Indicadores - Diferenciação entre o conhecimento específico da área e o saber acadêmico trabalhado em aula; Articulação entre o conhecimento específico e o saber acadêmico trabalhado em aula; c) Eixo III – Área do saber acadêmico em ação: Indicadores - Clareza quanto aos conhecimentos da área específica que são importantes para o processo formativo do estudante; Aplicabilidade desse conhecimento articulado no mundo do trabalho; Forma de organizar o conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno; Estratégias utilizadas para esta compreensão; Dificuldades encontradas na docência.

3º momento: Enviar por e-mail os quadros completos que, a seguir, seriam redistribuídos para as colegas e, posteriormente, cada uma realizaria o mesmo procedimento. Após o trabalho de exploração, deveríamos construir um quadro em branco com as impressões que tivemos e, finalmente, cruzar com o quadro recebido elaborado pela colega;

4º momento: Levar para o grupo o quadro construído a fim de discutir as convergências e divergências encontradas com o propósito do grupal tomar uma posição através de um consenso entre as integrantes, elaborando o quadro definitivo considerando todas as categorias e indicadores.

Em meio a essas discussões sobre o início do trabalho, veio à tona a divisão dos subgrupos em que nos foi questionado como a mesma havia sido realizada, o que, conseqüentemente, suscitou outro debate a respeito de se construir um campo metodológico da pesquisa, de não ser aleatório, de não deixar o pesquisador sem argumentação, ou seja, era preciso ter critérios inclusive, para a divisão dos quatro subgrupos, que posteriormente, se tornaram três.

A sugestão foi que os subgrupos fossem divididos por área, mas não deu certo porque prevaleceu a vontade de pertencer a um subgrupo formado por pessoas que tinham mais afinidades. Dessa forma, permaneceu a divisão realizada no encontro anterior e, foi proposto escolher líderes para cada subgrupo. Esta líder teria a função de organizar os encontros e material e coordenar o andamento do trabalho de análise das entrevistas.

Reparamos que esta tarefa de escolha de líder não foi difícil, pois existia no grupo colegas que procuravam cooperar na divisão do trabalho e mostrar que todas ali inseridas naquele projeto tinham a mesma responsabilidade e competência. Naturalmente umas iam ajudando as outras nesse processo.

E assim, nos lançaram a ideia de os subgrupos se reunirem em espaços diferentes para discutir a proposta. Notamos que dois subgrupos articularam-se rápido e outros dois ficaram na sala discutindo a proposta. Identificamos ainda em um subgrupo a divergência de interpretações das integrantes. As impressões de um sujeito eram totalmente diferentes da do outro. As diferentes áreas profissionais das componentes mostraram o quanto os pensamentos divergem, mesmo tendo um objetivo em comum. São variadas as interpretações, compreensões existentes no grupo.

Nesta reunião, mesmo com conversas paralelas (característica do grupo), houve foco, concentração e ação sobre a origem do problema. Talvez isso tenha acontecido por todas terem assimilado a ideia que era preciso se concentrar. Entendemos o quanto dispersamos o todo com conversas e brincadeiras e, principalmente, a importância de termos disciplina na hora da pesquisa. Isso foi significativo na medida em que amadurecemos nosso pensamento e nos voltamos para o objetivo do trabalho. Por isso, demos um grande passo à frente.

Aqui, neste nono encontro, após a apresentação da pesquisa e a explicação de como devíamos fazer os quadros, foi possível perceber a força do grupo, o comprometimento, a competência e a capacidade para se lançar em um trabalho complexo, desafiador, instigante e totalmente novo.

Dessa forma, ao discutirmos esta fase da conceituação, apareceram as seguintes características: a) Clareza da líder em relação ao trabalho; b) Confiança da líder no grupo e na proposta; c) Líder preparada e democrática; d) Compreensão da necessidade de estudo do projeto e de uma disciplina de estudo/foco; e) Ansiedade pelo medo do desconhecido; f) Insegurança; g) Dúvidas/incertezas; h) Dispersão; i) Atitudes impositivas; j) Crise/tensão; k) Novas afinidades pessoais e profissionais; l) Esforço para desobstruir os canais da comunicação; m) Amadurecimento; n) Comprometimento; o) Responsabilidade; p) Síntese do processo (distribuição das tarefas e das posições); q) Aprendizagens compartilhadas.

### **5.1.3 Fase da constituição**

A última fase, a qual denominamos de fase da constituição, foi o momento em que o mesmo se constituiu.

No *décimo encontro* do GAND nossa líder não pôde estar presente e aconteceu a primeira apresentação de uma das integrantes sobre as suas percepções e inferências de análise em cima da entrevista de três sujeitos da pesquisa. Havia uma grande expectativa em relação a este trabalho, pois era o primeiro e este daria a confirmação se estávamos no caminho certo. Era a demonstração de que a pesquisa, a partir daquele momento, iria fluir.

Com esta apresentação o grupo discutiu, trocou ideias e isso foi bom porque o mesmo foi amadurecendo. Notamos que todas tiveram espaço no diálogo e, portanto, uma participação ativa no grupo. Este amadurecimento é identificado a partir do momento que começamos a refletir e discutir conjuntamente sobre a análise feita pela apresentadora. Um comportamento mais equilibrado se estabeleceu resultando em ações mais eficazes, pois encontramos a possibilidade de primeiro pensar, argumentar e depois agir. Criamos uma interação muito promissora a qual gerou reflexões a partir de um horizonte de experiências e de sentidos de cada indivíduo que ali se encontrava.

A todo o momento havia uma manifestação de pretensão de ser compreendida a análise, uma busca de entendimento que fez o grupo crescer e se sentir motivado. Vimos muitos momentos em que as ideias convergiam e, as que não se aproximavam, eram discutidas, principalmente com a colega que tinha analisado o quadro primeiramente, sempre na tentativa de encontrar um ponto em comum. Essa análise deu espaço para muitas idas e vindas no texto, em especial o debate sobre os indicadores que se assemelhavam, dando margem para interpretações dúbias.

Assim, este encontro foi encerrado com um sentimento de satisfação e dever cumprido, pois a análise individual da colega mostrou o envolvimento com a pesquisa. Foi feito um levantamento e aprofundamento dos constructos que davam sustentação à pesquisa, conforme orientação recebida na nona reunião. Tal procedimento foi realizado de forma individual e levado ao grande grupo para compartilhamentos de ideias e aprofundamento que culminou com um grande seminário de discussões com a integração dos aportes teóricos e metodológicos estudados. Dessa forma, o grupo conseguiu progredir e primar pela reflexão conjunta, pelo entendimento da construção da análise no coletivo.

O trabalho de análise apresentado pela colega no encontro anterior teve continuidade no *décimo primeiro encontro*, porque, em função do tempo, não foi possível mostrar os três sujeitos estudados.

Vale lembrar que ao meio deste processo, os subgrupos estavam se encontrando e analisando coletivamente os quadros com as interpretações feitas individualmente. Dessa forma, eram três momentos acontecendo simultaneamente, a saber: a) interpretação preliminar individual da entrevista e consequente preenchimento do quadro; b) Discussão e nova interpretação realizada nos

subgrupos a fim de chegar a uma concordância sobre a análise; c) Discussão no grande grupo.

Assim, notamos que o grupo, mesmo sem a presença da líder, estava organizado e estruturado de maneira que o discurso evoluiu em busca da resolução dos conflitos. O grupo demonstrou capacidade de reflexão e ação em muitos momentos. Utilizaram-se da linguagem para se comunicar com seus pares, buscando chegar a um entendimento. Isso foi demonstrado a partir de dúvidas geradas quanto à interpretação feita sobre a entrevista, uma vez que algumas tiveram mais dificuldade em extrair a ideia do entrevistado. O grupo chegou à conclusão que isso muitas vezes acontecia devido as integrantes do subgrupo não serem da mesma área do sujeito entrevistado e, por isso, a compreensão ficou mais difícil.

Portanto, foi colocado que era preciso ter cuidado nos recortes que faríamos, nas expressões que tiraríamos das entrevistas para que elas fossem mais claras, mais específicas, para que o leitor entendesse e para que pudéssemos manter a neutralidade. Também nos foi alertado o fato de não deixar a área de quem estava analisando falar mais alto, pois o excerto, necessariamente, precisava corresponder ao eixo de acordo com a fala do sujeito entrevistado.

Observamos na conversa estabelecida uma interação muito grande, embora tenham ocorrido discordâncias sobre a maneira como a colega fez os quadros. Afora este tópico, também veio à tona a forma como realizamos as entrevistas. Isto é, nos damos conta de que devíamos ter nos preparado melhor para realizá-las, pois a maneira como se faz a pergunta para o entrevistado interfere muito na resposta dada.

Podemos considerar enfim, que a comunicação foi concebida nesta reunião como um ato intrinsecamente intersubjetivo, em que ficou clara uma participação mais dinâmica, ativa, centrada e igualitária. A reflexão e a discussão conjunta foram os pilares para as ações iniciarem. Dessa forma, grande parte do grupo debateu veemente sobre a pesquisa, em que o discurso proferido pelas integrantes promoveu uma motivação em relação a continuidade do trabalho.

No *décimo segundo encontro*, o trabalho foi direcionado pela líder. Neste dia, as integrantes expuseram dúvidas que surgiram na reunião anterior, sugestões, correções e encaminhamentos para a continuidade do trabalho de análise/apresentação das entrevistas. Ficou claro que iríamos analisar cada sujeito entrevistado, mas que no final, o todo é que seria considerado.

Nesta reunião, foi-nos apresentado a primeira análise coletiva de um dos subgrupos, o qual foi formado por seis componentes e acabou com três pessoas, pois as outras três não participaram do trabalho, o que indicou uma fragmentação do subgrupo. Com a ruptura de duas participantes e o afastamento temporário de outra, ocorreram mudanças no andamento do trabalho, acarretando um desassossego no subgrupo, e também, no grande grupo. Reparamos que esta fragmentação foi suficiente para colocar novamente o grupo em situação de dúvida e insegurança. Entretanto, era sabido que não se podia forçar as pessoas a se empenhar na proposta. Isso era algo peculiar de cada uma que estava ali investindo no seu próprio conhecimento e aprendizado.

Apesar desses impasses, constatamos que o GAND se encontrava mais em sintonia, unido em torno de uma meta. Mesmo com o abandono das integrantes, o subgrupo assumiu o trabalho, não deixando se esvaír e tampouco se perder, o que demonstrou o compromisso e a responsabilidade dessas integrantes com a pesquisa, com a líder e com elas mesmas. Por isso, sublinhamos que a comunicação entre os membros do grupo adquiriu uma dimensão que foi além dos fatos e das palavras. É uma dimensão de um diálogo verdadeiro, de entendimento, em que a interação fez com que a discussão acontecesse.

Mesmo com alguns momentos tensos, com adversidades encontradas, o grupo não se deixou abater e a análise estava se apresentando bem densa. Foi fácil perceber a existência de um propósito de trabalho, que ia além do mero debate. Havia uma análise sendo realizada, com qualidade substancial.

Nesta reunião constantemente foram feitas inferências, comentários e sugestões. Interessante salientar que a líder fez toda a diferença nessa discussão do grupo, porque foram feitas observações, “chamamentos” para pensarmos em equipe sobre o que o sujeito entrevistado falou. Foi-nos solicitado que fizéssemos inferências após cada análise de quadro que registrássemos a interpretação pessoal do subgrupo.

Como já foi ressaltado, o grupo apresenta características próprias, como por exemplo, as conversas paralelas. Contudo, observou-se que essas conversas, nestes últimos encontros, eram sobre a pesquisa que ainda insistia em causar desconforto e insegurança em todas. Também ficou clara a preocupação da líder com o andamento da pesquisa, pois o caminho era longo, e não poderíamos nos deter em muitos detalhes. Contudo, sentimos o grupo mais maduro, pois estávamos nos formando para compreender.

E no *décimo terceiro encontro*, mais um subgrupo apresentou suas análises. Reparámos que a cada encontro era possível registrarmos situações e comportamentos diferentes.

O grupo demorou a se organizar e a líder não pôde participar do encontro. Interessante salientar que não foi feito um agendamento prévio de quem apresentaria as análises, ou seja, qual subgrupo e em que encontro. Contudo, os subgrupos apresentaram-se organizados e cientes do seu papel, pois voluntariamente, os mesmos se disponibilizam para apresentar. Isso revelou o preparo de todas. Esta atitude demonstrou que todos os subgrupos realizaram, pelo menos em partes, a tarefa. Então, o crescimento do grupo era visível e as participações na discussão, com comentários relevantes e pertinentes à proposta era perceptível.

O grupo estava sempre muito aberto e tinha essa característica de trabalhar, produzir e se divertir ao mesmo tempo. Isso, a nosso ver, é admirável num grupo, pois mostrava a maturidade em relação ao trabalho que estava sendo executado.

Neste dia, as componentes do GAND discutiram a análise das entrevistas com professores das áreas duras. Isso gerou muitos comentários, demonstrando o comprometimento com o trabalho. A conversa se encontrou acirrada em vários momentos, pois existiam discordâncias de pensamentos e sempre era possível perceber uma tendência na fala de algumas integrantes em defender sua ideia. Mesmo o GAND apresentando um progresso, notamos que muitas vezes a interação se apresentava superficial. Identificamos comportamentos e sentimentos ambíguos oriundos da afinidade existente em alguns pares que faziam questão de concordar entre si, se unindo para formar facções. Nesse ponto, ficou clara a demonstração de uma disputa, uma rivalidade entre alguns subgrupos, que não se conseguiu identificar ao certo como e por que nasceu. A impressão que se teve é de que, ao expressarem suas opiniões, algumas pessoas demonstravam uma necessidade

muito grande em se destacar, em impressionar e talvez em ser mais reconhecida pela líder.

Havia indicativos de um comportamento velado de algumas em constranger a representante do subgrupo fazendo perguntas excessivas. Contudo, tinham aquelas que somente escutavam atentamente as discussões, procurando se manter em silêncio, na condição de observadora ou então, com expressões faciais que indicavam sentimentos de desdém, raiva e até mesmo nojo. Estes sinais de concorrência ficaram evidentes quando outra componente do mesmo subgrupo continuou a apresentação das análises. O trabalho foi tranquilo e em nenhum momento a apresentadora foi interrompida ou questionada. Isso revela que o problema com a outra colega realmente era pessoal.

Apesar destes problemas de ordem particular, a reunião encerrou com a sensação de dever cumprido e de um bom aproveitamento em relação à pesquisa.

A *décima quarta reunião* apesar de ter sido mais informativa, com pouca discussão e interação por parte do grande grupo, foi produtiva, pois acertamos vários detalhes do grupo e do andamento da pesquisa. O que chamou a atenção, nesta reunião, foi a maturidade, concentração e interesse do grupal.

Outro subgrupo apresentou seu trabalho e foram discutidos vários pontos da pesquisa, bem como os rumos a serem seguidos. O grupo demonstrou atitudes mais maduras. Contudo, ainda apresentava insegurança em relação a parte prática da pesquisa. A dúvida girava em torno da forma como vinham realizando as análises, pois cada subgrupo relatava de forma diferente o procedimento realizado. Todavia, mesmo os subgrupos fazendo uma análise díspar, observamos, no final, que o resultado sempre culminava com o objetivo central do trabalho.

Sentimos o grupo muito coeso e integrado. Percebemos que todas as participantes estavam muito envolvidas e dispostas a contribuir. Acreditamos que este engajamento se dá em função também, dos anos de convivência de muitas integrantes da equipe, o que sugeriu um crescimento e nos remeteu a uma representação de que o trabalho estava encaminhado e que o grupo já estava constituído. Neste encontro, só percebemos discussões relacionadas às análises feitas.

Já no *décimo quinto encontro* o grupo, a partir da coordenação da líder, iniciou as discussões acerca do andamento das análises. Tentamos resolver o problema do subgrupo que apresentou rupturas. Dois membros desistiram e

sobraram cinco entrevistas para serem analisadas. Foi demonstrada preocupação por parte da líder no sentido de que estava muito demorado o trabalho, mesmo os subgrupos se encontrando semanalmente.

O GAND refletiu sobre as dificuldades encontradas, em especial, alguns casos de afastamentos temporários que estavam ocorrendo nos subgrupos, por isso foi sugerido uma nova divisão. Uma reorganização dos subgrupos redistribuindo-os por áreas do conhecimento.

Alguns não aceitaram muito bem por estarem engajados e coesos no trabalho. Fomentaram discussões relacionadas à articulação dos subgrupos que já estavam afinados em relação a horários e metodologia de trabalho, mas não houve alternativa.

Dentro dessa perspectiva, o GAND necessitou de organização e de muito bom senso para aceitar as mudanças de forma madura, compreendendo que os ajustes estavam sendo feitos em benefício da pesquisa. Tratava-se ali, da melhor forma de desenvolver a mesma, delegando e dividindo tarefas com um único objetivo: de concluir o trabalho.

Com a reorganização dos subgrupos, uma grande discussão/reflexão precisou acontecer, pois foi muito difícil resolver essa questão. Este movimento revelou uma grande preocupação, porque desta reorganização, dependeria o andamento futuro do trabalho.

Após a modificação dos subgrupos, decidimos então que todos deviam enviar os quadros com as análises, inclusive com as inferências. Olhar nas áreas do conhecimento o que os indicadores nos remetiam. Não era uma organização, mas sim uma interpretação. Assim, precisaríamos nos soltar um pouco dos eixos e indicadores e partir em direção a uma interpretação do que encontramos de mais significativo na área dos PAI (Professores Anos Iniciais), PAT (Professores Anos Intermediários) e PAF (Professores Anos Finais).

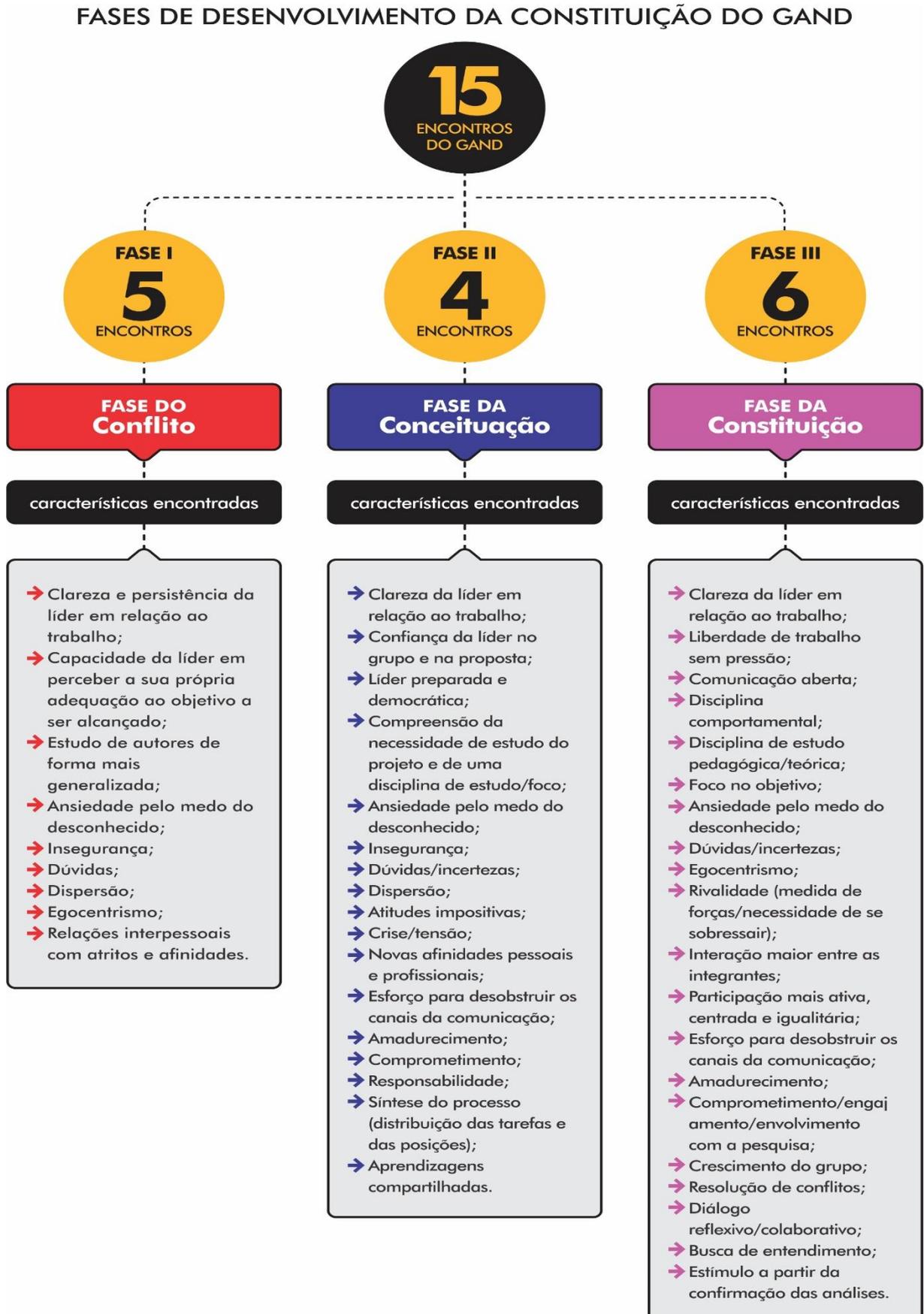
O encaminhamento das discussões foi muito proveitoso, pois o grupo conseguiu lançar um olhar além. A reflexão conjunta em torno do tema demonstrou a maturidade do grupo, que conseguiu se articular de modo diferente, fazer inferências, sugestões, contrapontos, levantamentos de situações e sugestões de melhorias.

Constatamos um dilema muito grande em torno do que devia ser realizado, de todo o trabalho que ainda estava por vir, porque era um caminho incerto e cheio de desafios. Demo-nos conta novamente das dificuldades, outra vez nos remetemos aos empecilhos e a algumas falhas cometidas. Porém, mesmo melindradas pelas lacunas existentes no andamento da pesquisa, foi-nos dado um novo comando de trabalho, um passo mais à frente foi dado, o qual iria ter uma incidência maior, ou seja, estaríamos nos encaminhando para o que seriam as categorias. Isso motivou o grupo que sentiu o crescimento e a progressão em relação à pesquisa, a partir de um grande quebra-cabeça montado coletivamente, com a participação de todas as integrantes do GAND.

Isto posto, ao encerrarmos a teorização sobre a fase da constituição, revelaram-se as ulteriores características: a) Clareza da líder em relação ao trabalho; b) Liberdade de trabalho sem pressão; c) Comunicação aberta; d) Disciplina comportamental; Disciplina de estudo pedagógica/teórica; e) Foco no objetivo; f) Ansiedade pelo medo do desconhecido; g) Dúvidas/incertezas; h) Egocentrismo; i) Rivalidade (medida de forças/ necessidade de se sobressair); j) Interação maior entre as integrantes; k) Participação mais ativa, centrada e igualitária; l) Esforço para desobstruir os canais da comunicação; m) Amadurecimento; n) Comprometimento/engajamento/envolvimento com a pesquisa; o) Crescimento do grupo; p) Resolução de conflitos; q) Diálogo reflexivo/colaborativo; r) Busca de entendimento; s) Estímulo a partir da confirmação das análises.

Assim, como forma de didatizar o texto exposto acima, a seguir apresentaremos uma figura explicativa das três fases de desenvolvimento do Grupo de Análise Narrativa Discursiva e as características encontradas em cada uma delas.

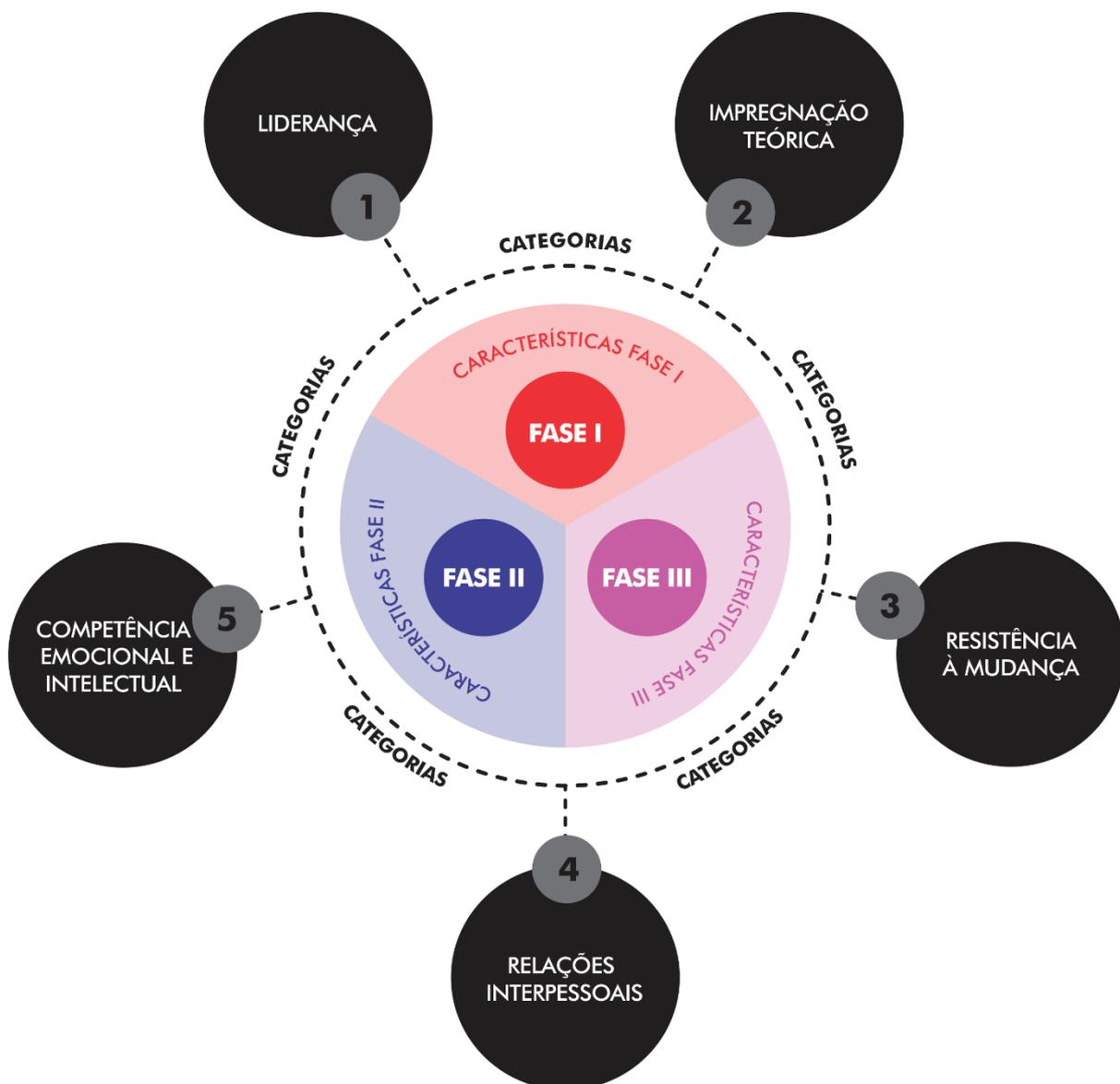
Figura 2 - Esquema demonstrativo das fases de constituição do GAND



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro desse contexto, com base nas características encontradas nas três fases, organizamos nossa primeira análise em categorias comuns presentes nos textos. Foi possível encontrar cinco categorias temáticas (Figura 3) que, importante frisar, não foram definidas *a priori*, mas sim, identificadas através do exame criterioso das características que apareceram em todas as fases do estudo, de forma gradativa, com mais ou menos intensidade, de acordo com a evolução do trabalho. Os textos contemplaram as seguintes categorias que serão discutidas a seguir: *Liderança; Impregnação teórica; Resistência à mudança; Relações Interpessoais; Competência Emocional e Intelectual*.

Figura 3 - Esquema demonstrativo das categorias encontradas



Fonte: Elabora pela autora.

## 5.2 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS EXPRESSAS DAS CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS EM CADA FASE DO DESENVOLVIMENTO DO GAND

### 5.2.1 Liderança

Para Lewin (1948) a liderança é o elemento que determina a atmosfera do grupo. Na maioria dos casos, a resolução dos conflitos sociais depende de líderes preparados e democráticos, que saibam mediar as atividades. A democracia não consegue se estabelecer sem o conhecimento e obediência das leis da natureza humana em contextos sociais. Lewin realizou uma comparação entre grupos de estrutura democrática e autocrática que sugerem algumas conclusões a respeito da conduta do líder.

De acordo com o autor, a organização do trabalho do grupo autocrático, baseia-se no líder, pois é ele que determina a orientação e estabelece os objetivos específicos de ação para os membros do grupo. Em outras palavras, isso quer dizer que tanto os objetivos do indivíduo como sua ação como membro do grupo são despertados pelo líder. “É o campo de força do líder que mantém o indivíduo em ação, que lhe determina o moral de trabalho, e que faz do grupo uma unidade organizada” (LEWIN, 1948, p. 132). Já no grupo democrático, acontece ao contrário: todos os participantes ajudam a traçar planos. Consequentemente, “cada membro tem mais “mentalidade grupal” e “menos mentalidade individualista” que o membro do grupo autocrático”. Entendemos assim que como o grupo continua com sua própria força, o trabalho não esmorece quando o campo de força do líder é eliminado.

Dessa forma, um líder de grupo deve ter um profundo conhecimento de suas necessidades, carências e limitações para que não se transforme dentro do grupo em um “consumidor”, precisando mais de ajuda do que podendo ajudar.

Dentro desta perspectiva, Castilho (1995), diz que um líder deve ter uma compreensão exata dos seus próprios sentimentos; o que se passa consigo, que repercussão tem aquele momento do grupo para ele. Isso exige um grau de maturidade e autoconhecimento, uma vez que implica entender, respeitar e aceitar suas dimensões e limitações. Segundo a autora “a forma peculiar de atuação do Facilitador, sua própria personalidade, sua maneira particular de pensar, sentir e agir determina sobremaneira seu modo de atuar no grupo” (CASTILHO, 1995, p. 37).

Barbosa (2013, p. 33) também contribui com a discussão quando nos lembra do quanto é “importante a necessidade de respeito às possibilidades de cada pessoa orientadora, o compromisso de partilha e compartilhamento, o que se torna primordial no trabalho processual conjunto”. Do mesmo modo fala Isaia (2001, 2003, 2009), com seus estudos sobre a importância de que um professor reúna condições para preocupar-se, cuidar e gerar e, assim, satisfazer-se, responsabilizando-se por sua geração e pela seguinte. Entendemos nesta fala da autora que existe uma primordialidade em respeitar o ritmo e a realidade de cada sujeito. Esta ideia recai sobre a condição do orientador ser gerativo (BARBOSA, 2013), ou seja, colocar-se como gestor, formando vínculos afetivos capazes de estimular as pessoas a prosseguir.

Ainda para Castilho (1995), os assuntos do grupo e suas decisões não podem ser deixados ao acaso e o Facilitador tem o compromisso de “participação” em relação à condução do trabalho, colocando-se como um co-responsável.

O Facilitador conhece os fenômenos e as fases pelas quais um grupo passa no decorrer de sua evolução e história, e sabe que tais momentos influenciam a história particular de cada participante; sabe também que sua filosofia e a própria forma de administrar o grupo influenciam os padrões de comportamento do grupo (CASTILHO, 1995, p. 37).

Comungamos do pensamento dos autores supracitados, pois entendemos que um líder deve saber encaminhar o grupo de modo que crie sua cultura, estabeleça suas normas, padrões e valores que irão nortear a conduta dos participantes. Líderes mais afetivos e carinhosos estimulam a liberação da afetividade, enquanto que existem outros que optam por ter um relacionamento mais cordial e formal com os integrantes. Tais comportamentos pessoais inspiram as condutas permitidas ou não dentro do grupo.

Um líder de grupo deve exercitar a sua capacidade intuitiva e de empatia para que possa explorar a situação, transformando-a em um momento de reflexão que leve o grupo a uma aprendizagem significativa e profunda do seu aqui e agora. Dessa forma, não poderá o líder do grupo ignorar o valor do conhecimento, do contexto de seus participantes. Castilho (1995, p. 38) nos fala que, como participante do grupo, o Facilitador tem “um papel de espelho, cujo objetivo será, de um lado, refletir a cada passo a forma e andamento do grupo e, do outro, procurar ser emergenciador de novos momentos, situações [...]”. Portanto, segundo a autora,

tal papel requer certas atitudes e habilidades que devem ser desenvolvidas durante sua formação e ao longo de sua carreira.

Dentre essas atitudes e habilidades do Facilitador, Castilho (1995) destaca a compreensão exata dos seus próprios sentimentos; o que se passa consigo; apreender todas as reações individuais para dar-lhes unidade e compreensão; utilizar todo o seu conhecimento especializado a fim de levar o grupo a níveis mais ricos de crescimento e amadurecimento; olhar crítico a toda forma de teoria e escolas com que nos deparamos, sem que isso represente fechamento a ideias novas; equilíbrio nas posturas que ora podem ser “atitudes de neutralidade”, distantes e ora de “igualdade”. Ou seja, é a ambivalência entre a dependência e a independência do Facilitador; e ter a sensibilidade de evitar comparações entre os participantes do grupo.

Ainda segundo a autora, um Facilitador não é alguém que resolve todos os problemas e conhece todas as armadilhas do caminho. Ele também tem seus momentos de incertezas, dúvidas e insegurança, mas eles devem ser razoavelmente minimizados, para que possa cumprir seu papel, que é de um verdadeiro líder. Esse tem o papel de detectar a realidade do grupo a partir da compreensão do processo que o mesmo está vivenciando, para poder agir com eficácia e preencher as expectativas dos integrantes. Deve assumir uma postura motivadora e não impositiva, que foque no objetivo do trabalho para poder identificar a evolução do grupo.

Não é função do líder definir o rumo do grupo, sob pena de confundir seu papel de líder com autoritarismo, tampouco confundir-se como um membro do grupo. Ele é um participante que empresta seu olhar para fazer leituras do grupo e reflexões proporcionando uma nova visão frente às situações que o mesmo coloca. Seu papel é o de mediador que ajuda a clarear os pontos percebidos e também os pontos cegos do grupo, ajudando-o a não ficar preso à tarefa, mas sim, compreender seu funcionamento e movimento, através de intervenções que possibilitem levantar hipóteses para uma aprendizagem grupal. Além disso, tem o papel de fazer os integrantes perceber que o crescimento de um grupo vem da vivência e da troca, não necessariamente da coordenação e das teorias.

Nesta concepção do que seja um verdadeiro líder, destacamos no GAND, a clareza da líder em relação à análise desenvolvida durante todo o período da pesquisa. Isso demonstra a capacidade da mesma em perceber a sua própria adequação ao objetivo a ser alcançado.

Outro aspecto importante é a persistência que a líder demonstrava, em especial, diante das dificuldades e problemas, uma vez que os enfrentava de forma hábil e motivada. Seu desafio constante era desenvolver um processo de integração entre os membros do grupo, que por ora, parecia se desestruturar. Esta persistência ajudou as integrantes do grupo a ter mais confiança na proposta e em si mesmas. Os esforços foram potencializados e canalizados para uma energia positiva e competência produtiva, sempre preservando as diferenças e individualidades de cada uma.

Afora esses tópicos, importante mencionarmos em relação à liderança a liberdade de trabalho sem pressão estabelecida pela líder. Quanto a isso, podemos dizer que o desenvolvimento do grupo pode ser concebido como uma transformação qualitativa do todo a partir deste processo que atingiu os sistemas pessoais e interpessoais, percepções, pensamentos, sentimentos e valores dos membros do grupo e da cultura grupal. Parece-nos claro que o indivíduo só atinge um novo conjunto de valores se for livre para escolher e opinar sobre eles. E no nosso caso, o grupal teve liberdade para falar, escolher, opinar, se constituindo em condição prévia para uma mudança de comportamento. A atmosfera predominante no grupo era, na maioria das vezes, de liberdade e espontaneidade. Em relação a isso, Lewin (1948, p. 83) nos afirma que “o sentimento de participação grupal parece aumentar muito se os membros se sentirem livres para exprimir abertamente os mesmos sentimentos”.

Além disso, a comunicação aberta e autêntica estabelecida entre a líder e as componentes do GAND foi condição de suma importância para que o trabalho se concretizasse. Se o grupo usa de estratégias, atitudes e palavras duvidosas, mensagens duplas, a comunicação fica comprometida e não se completa. Contudo, o processo de entendimento e tolerância às resistências levou à compreensão compartilhada da proposta e, conseqüentemente a sua ação. A chegada aos resultados da análise dependeu em grande parte da liderança que o grupo teve. Isso é claramente percebido na *fase do conflito* por parte das próprias integrantes em que, por vivenciarem muitos momentos divergentes e de coação, foi possível

perceber uma líder que se alimentou do diálogo para tentar solucionar os problemas, descobrindo alternativas para o controle desses.

Observamos que muitas vezes o conflito foi mantido, delineado e compreendido de modo a evitar o desgaste emocional para vencer atitudes que estavam além das forças da minoria do grupo. E a partir deste posicionamento, fomos nos dando conta que em nosso contexto, o conflito era pertinente à vida em grupo, pois a trajetória que estávamos percorrendo podia ser entendida como uma sucessão de embates, já que nenhum grupo está livre deles. Com isso, aprendemos que as mudanças, seu crescimento e desenvolvimento são oriundos do jeito como os conflitos foram enfrentados e resolvidos.

Cada solução, boa ou não, caracterizou uma nova etapa na história do GAND. Compreendemos que as pessoas divergem no modo de pensar, perceber, sentir e agir e isso pode significar impasses na busca da satisfação das necessidades do grupo. Contudo, esses impasses podem resultar na valorização das diferenças e conduzir o grupo a uma discussão profícua, isto é, se beneficiar dos conflitos para uma função positiva, em que seja possível desafiar a acomodação das ideias e posições, desvendar atitudes e questões camufladas demandando sua solução, estimular o raciocínio, a criatividade e a produção. Portanto, as situações de conflito são elementos básicos e inevitáveis da vida grupal para que ocorram as mudanças necessárias.

Podemos considerar enfim, que o papel do líder é de suma importância para construir um ambiente de aprendizagem. Em nosso trabalho de análise pudemos conviver com uma líder que apresentava grande competência pessoal e profissional, pois demonstrava sempre vontade de ir além de tudo que já havia alcançado. Deixava claro em sua fala que, apesar de ter a visão do todo, olhar a realidade e colocá-la em prática, não era uma tarefa fácil. Neste caso, o caminho para realizar a análise coletiva dos dados. Além disso, era possível perceber em nossa líder uma força alimentada por uma grande ideia de produção. Quando essa ideia é compartilhada com outras pessoas e têm o apoio dessas, é natural que haja um direcionamento e junção de forças para que algo se torne viável.

Outro aspecto importante encontrado no GAND foi o estímulo à aprendizagem compartilhada, denominada por Isaia e Bolzan (2005 apud ISAIA, 2008, p. 628) como

uma rede de relações envolvendo professores e estudantes e que possibilite ação e reflexão conjuntas, bem como a negociação de conflitos e demandas específicas a cada um, de acordo com seu processo formativo, levando-os ao aprender a aprender conjunto.

A citação da autora vem ao encontro do processo de constituição do GAND, pois foi possível perceber a extrema energia posta por parte de todas as integrantes para que o grupo crescesse e interagisse de modo que houvesse uma efetiva formação de pesquisadores. Podemos dizer que a aprendizagem ocorreu porque a líder e o grupo apostaram no diálogo, em que o saber não era de um só sujeito, mas sim, do grupo como um todo. Consequentemente atingimos a força capaz de formar um grupal em que aprendizagens compartilhadas foram construídas num ambiente coletivo, baseadas na vivência pessoal e no conhecimento intelectual de cada uma, formando verdadeiros pesquisadores. Isso nos impulsiona a afirmar que o fato de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento estar reunidos para analisar conjuntamente sessenta entrevistas, exigiu desses um esforço interpretativo que pode nos evidenciar que a interpretação se modifica de acordo com a origem formativa dos sujeitos.

### **5.2.2 Impregnação teórica**

Encontramos dificuldades para discutir esta categoria, uma vez que há uma carência muito grande de bibliografia de autores que se debruçam especificamente à temática da importância da impregnação teórica. Dessa forma, iremos discorrer este assunto embasados também, na experiência vivenciada pela autora no processo de desenvolvimento do GAND quando o mesmo iniciou sua trajetória através dos estudos sobre grupos.

De um modo geral, podemos dizer que a fundamentação teórica confere ao texto acadêmico o “cientificismo”, pois consiste em escrever sobre temas interligados com base nos autores escolhidos. Isso requer do sujeito a leitura e interpretação para através delas redigir seu texto, com autoria própria.

Para entendermos o que acontece no mundo é necessário que pensemos corretamente, ordenando e tratando de forma adequada os dados que produzimos, em quantidade e qualidade, sobre a realidade. Para tanto, essa produção exige coerência, um conjunto de conceitos articulados entre si ao qual podemos chamar de teoria.

A teoria é importante porque nos ampara de não pensarmos determinado problema em particular, isoladamente, correndo o risco de nos respaldar em subjetividades, senso comum e outros. Dessa forma, quando nos propomos a uma atividade de pesquisa é necessário e fundamental que conheçamos a realidade a qual pretendemos pesquisar. Mergulhar no tema e formular uma linha suficientemente clara e concreta. Se não existir esta linha para o trabalho teórico corremos o risco da pesquisa se diluir. Para tanto, adquirir o conhecimento é a tarefa prioritária e para isso, é preciso teoria.

Com base nestas argumentações, o GAND iniciou seus estudos embasando-se em autores precursores da dinâmica grupal conforme já sinalamos anteriormente. A proposta de construir uma metodologia ao longo do processo de análise das narrativas, não foi partida do zero, pois não temos a pretensão de produzir uma teoria em todos os seus termos, tampouco criar uma metodologia sem fundamentação teórica. O que fizemos foi tomar a teoria existente conforme fomos elaborando, criando, analisando coletivamente de forma crítica, pois não podemos aceitar qualquer teoria sem crítica, como se fosse uma regra. Temos a confirmação desta posição na fala da autora que nos traz a ideia de que,

uma vez que a ciência busca, mais do que a mera descrição dos fenômenos, estabelecer, através de leis e teorias, os princípios gerais capazes de explicar os fatos, estabelecendo relações e pré-dizendo a ocorrência de relações e acontecimentos ainda não observados, o conhecimento científico não pode ser alcançado através da inocência. Por isso, a ciência desenvolve meios que lhe são próprios para chegar àquilo que busca. Esses meios se constituem nos conceitos e redes conceituais que os pesquisadores edificam (SANTAELLA, 2001, p.109-110).

Assim, explorando este tópico, defendemos a importância e necessidade de se ter um vasto conteúdo e ir dispendo dele conforme a precisão e o ritmo de estudo, no nosso caso, do grupo. Conforme a autora, a teoria não é feita para ficarmos repetindo citações do que outros disseram sobre referido assunto em outros contextos, outros lugares, outros tempos. Ela é um instrumento, uma

ferramenta que tem a intenção de contribuir para produzir o conhecimento daquilo que pretendemos investigar (SANTAELLA, 2001). Assim, Santaella (2001, p. 110) define teoria como “uma generalização para explicar como algo funciona”. Entendemos então que é a teoria que nos dá os princípios gerais para entender um grande número de fenômenos específicos. Ou seja, por que, como acontecem e como se relacionam, pois “a teoria faz a síntese dos dados, ajudando a prever eventos futuros, eventos que ainda não vivenciamos”. Além disso, parece-nos claro dizer que, se não for para contribuir com novos conhecimentos que sejam úteis para a sociedade, de nada a teoria serve e, se converte, muitas vezes, em mero tema de palestras improdutivas. Por isso, a significativa importância de se elaborar instrumentos conceituais para pensar rigorosamente e conhecer a realidade.

O trabalho teórico sempre parte de informações, de dados e noções sobre a realidade a ser investigada. Por outro lado, às vezes, o trabalho de conhecimento aponta para objetos abstratos, que só existem no pensamento, mas que é condição prévia para conhecer os objetos reais. No processo de produção de conhecimento, portanto, se transforma a percepção superficial da realidade em um conhecimento científico. Assim, o desenvolvimento teórico não parte do nada. Fundamenta-se, se motiva e se desenvolve a partir da existência de valores ideológicos, de uma prática política. Para teorizar com eficácia é imprescindível atuar, pois de acordo com Santaella (2001) a busca pelo conhecimento se realiza através da pesquisa.

Em nosso trabalho de análise a fundamentação teórica consistiu, num primeiro momento, na busca de textos, artigos e livros pertinentes à revisão da literatura sobre grupos. Depois, foi o momento da impregnação teórica. A nosso ver, a impregnação teórica, num contexto científico, é compatível com a ideia de um processo independente de estudo do sujeito, em que o mesmo através da seleção, leitura, estudo e interpretação se apropria do conteúdo para a seguir, discutir com o grande grupo.

Aprendemos com a experiência, e para isso, foi necessário organizar esta experiência e buscar o significado dela, com a ajuda de conceitos esclarecedores. A busca por um embasamento científico forte permite que o profissional adquira autonomia e expanda seus horizontes, proporcionando a criação de soluções inovadoras e necessárias para o desenvolvimento do grupo. Em outras palavras, o que fica evidente é a importância de, além de uma fundamentação teórica, a impregnação da mesma, sobretudo porque é ela que dará ao sujeito condições de

refletir sobre suas ideias e defender, através do melhor argumento, seus posicionamentos. Nenhum argumento de trabalho acadêmico deverá ser pautado ou baseado no senso comum, porque é a fundamentação e impregnação teórica que contribui com o enriquecimento histórico e cultural do autor, evidenciando uma revisão de literatura.

O trabalho conjunto de todos os envolvidos - líder do grupo e integrantes -, nas reuniões do GAND, complementado por leituras individuais, coletivas e debates, no início de forma mais generalizada, resultou num aprofundamento teórico consistente que permitiu, além da sensibilização de aspectos pessoais, interpessoais e grupais, a tomada de decisão sobre a necessidade de conhecer a fundo o projeto e estabelecer uma disciplina pedagógica e teórica de estudo. A interação entre o crescimento gradativo de amadurecimento grupal, comungado com conhecimentos específicos relevantes já existentes na estrutura cognitiva das integrantes, levou o grupo a focar no objetivo do trabalho e a aprendizagens significativas.

Neste trabalho realizado pelo GAND a impregnação teórica permitiu a aquisição e ampliação de conhecimentos e reflexões grupais, sendo possível fazer correlações com a realidade, comparar aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e vida em geral. Impregnado da teoria o sujeito consegue elaborar suas próprias conclusões e generalizações para uso futuro, estimar perspectivas pessoais e riscos de aplicação de novas aprendizagens e exercitar sua criatividade ao planejar táticas de inovação de procedimentos. Nesta fase de estudo o participante de um grupo de pesquisa busca a mudança, experimentando e testando outras formas de conduta.

### **5.2.3 Resistência à mudança**

Nesta categoria chamamos atenção para as mudanças ocorridas dentro do grupo, que anteriormente à pesquisa “Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente” as integrantes encontravam-se para discutir teorias e pesquisas realizadas. Com a proposta de análise coletiva da referida pesquisa, a rotina e a metodologia de trabalho do grupo se alterou. Isso gerou mudanças. E essas, ao olhar de muitos, são desagradáveis, pois causa tensão, aflição, dúvidas, insegurança e ansiedade nas pessoas que participam do modificado, porque se tem que abrir mão de hábitos e

conceitos firmados para dar lugar a algo ainda não conhecido. Sendo assim normal instalar-se perturbação ao processo.

Diante das situações de frustração e conflito, poderão ocorrer, portanto, manifestações de um lado de hostilidade e agressão, e de outro de melancolia e passividade. Contudo, é importante destacar que, segundo estudiosos da área, as pessoas só mudam quando percebem que seu comportamento é inadequado e que outro caminho se abre à sua frente, passando daí a livre introjeção à mudança.

A resistência é demonstrada pelos participantes não como uma fase de inicialização, mas sim, encarada como resistência em si. Esta força que se opõe ao movimento de algo traz sérios problemas para o andamento do trabalho. As pessoas que resistem a uma nova proposta, mesmo veladamente, demonstram dificuldade em entender e aceitar alterações muitas vezes pertinentes dentro daquele espaço para que a tarefa se desenvolva, ainda mais quando essa é coletiva e se faz necessário a escuta e a aceitação da ideia do outro.

Lewin (1948) acreditava que tanto o indivíduo quanto o grupo poderiam ser considerados “pontos de aplicações” das forças sociais. Conforme o autor, o padrão de comportamento do indivíduo poderia ser diferente do padrão do grupo ao qual ele pertence, sendo que essa diferença seria permitida ou encorajada em culturas diferentes. Assim, de um modo geral, o grupo encaminhar-se-ia a uma exigência de uniformidade de comportamento de seus integrantes e quando um indivíduo mostrasse um comportamento diferente, ele correria o risco de ser ironizado ou até mesmo excluído do grupo. No modelo original de Lewin (1948), a resistência individual poderia ser diferente da resistência grupal, dependendo do valor social dado aos padrões de comportamento no grupo.

Para Castilho (1995) a principal causa da resistência é o *medo das perdas e do desconhecido*. Em outras palavras, abandonar antigas rotinas por uma nova metodologia de trabalho gera insegurança, em especial, por parte daquelas que já estavam acostumadas com o ritmo de trabalho do grupo, aos velhos padrões convencionais. Este sentimento provém do receio a não se adaptarem às inovações.

O medo do desconhecido, no nosso caso, de um trabalho de análise grupal, nunca antes realizado, provocou na maioria dos indivíduos um sentimento de desconfiança, de dúvida e até mesmo de rejeição. Isso porque muitos não conseguiam encontrar seu lugar dentro do grupo por não aceitar, mesmo involuntariamente, as modificações necessárias para que o trabalho se

concretizasse. Além disso, movimento de contestação como somatização, irritação, “brigas” e hostilidade a outros subgrupos, podem ser características de um sentimento de resistência.

A rotina de comportamentos bloqueia as tentativas inovadoras, pois uma ideia nova vai de encontro a velhas crenças, contrariando hábitos. Conforme Lewin (1948, p. 80) ocorre “a lealdade para com os antigos valores e hostilidade para com os novos”. Já a mudança, conspira contra o conformismo, exigindo esforço de revisão e atualização. Daí, tudo que é novo, parece a um primeiro momento, mais difícil, talvez impossível. Isso resulta da insegurança que gera descrença na eficácia do trabalho e como consequência, a perda da motivação para continuar. Castilho (1995) também contribui nesta discussão dizendo que a dificuldade de perceber a nova realidade gera distorções da percepção, levando a pessoa a fazer julgamentos sem base na realidade ou na informação. Logo, permeada de dúvidas, sente-se insegura e tende ao fechamento, à resistência. Em relação a isso, Lewin (1965, p. 85) explica que

o comportamento resulta de forças que têm direção. Portanto, todo comportamento depende em grande medida da estrutura cognitiva do espaço de vida. Numa situação estruturada ou nova, a pessoa se sente insegura porque as direções psicológicas não são definidas; em outras palavras, a pessoa não sabe que ação conduzirá àquele resultado.

Assim, a partir do pensamento do autor, entendemos que com a mudança existe a necessidade de alterar maneiras de pensar, sentir e agir e também a modificação da escala de valores antes estabelecida, o que se dá, conforme Lewin (1948), pela livre aceitação dos novos valores. Isso exige uma mudança de cultura que só é possível a partir de uma mudança de comportamento do sujeito. Ou seja, o sujeito precisa se desenvolver na cultura em que se encontra, pois neste espaço irá “adquirir o sistema de valores e o conjunto de fatos que mais tarde lhe irão governar o pensamento e a conduta” (LEWIN, 1948, p. 74). O autor vai assemelhar essa mudança de cultura com um *processo reeducativo*, que segundo ele,

trata-se de um processo em que as mudanças de conhecimento e crenças, mudanças de valores e padrões, mudanças de ligações e necessidades emocionais e mudanças de conduta cotidiana não ocorrem aos poucos, e independentemente umas das outras, mas dentro do quadro da vida total do indivíduo no grupo (LEWIN, 1948, p. 74).

Sendo assim, encarar a reeducação como tarefa de aculturação constitui uma tarefa cara e primordial. Contudo, Lewin (1948, p. 75) diz que a reeducação “não passa de um esquema em que precisamos de uma nova compreensão da dinâmica do processo, da constelação específica de forças com que é preciso lidar sob diferentes condições”. Portanto, segundo o autor, o processo reeducativo afeta o indivíduo de três maneiras: a) Muda-lhe a *estrutura cognitiva*, - a maneira de ver o mundo físico e o social abrangendo-lhe todos os fatos, conceitos, crenças e expectativas; b) Modifica suas *valências e valores*, - e estes compreendem tanto suas atrações e aversões de *status* e suas reações às fontes de aprovação e desaprovação; e afeta a *ação motora*, - que inclui o grau de controle do indivíduo sobre seus movimentos físicos e sociais.

Como vimos, para que uma mudança de cultura ocorra é preciso que o indivíduo renuncie a sua hostilidade para com o novo conjunto de valores como um todo, ou seja, é necessário encarar os desafios e o novo com o espírito aberto, da hostilidade para a cordialidade e receptividade focando sempre num item global e não isolado e individual. O sentimento de participação grupal pode aumentar muito se os membros se sentirem livres para exprimir abertamente as mesmas dúvidas, anseios, dificuldades. Portanto, para que se estabeleça uma nova cultura dentro de um espaço coletivo, é fundamental que os integrantes estreitem de forma muito íntima o vínculo entre a aceitação dos novos fatos ou valores e a aceitação dos membros, seus pensamentos e papéis dentro do grupo. Segundo Lewin (1948, p. 84), tal “liame constitui importante fator oculto na resistência à reeducação, mas pode também tornar-se um poderoso meio para o êxito delas”.

A partir dessa discussão, entendemos que a ansiedade pelo medo do desconhecido, a insegurança, as dúvidas, a dispersão dentro do grupo com conversas paralelas, o egocentrismo demonstrado através de comportamentos e atitudes de querer se sobressair aos demais medindo forças através do conhecimento, gerou uma grande tensão, uma crise pela qual é muito difícil abrir espaço para a transformação se o indivíduo não colocar à frente uma atitude de resistência para destruir as fontes de ansiedade que toda mudança acarreta.

De acordo com Pichon-Rivière (1994, p. 140),

As crises desencadeiam no indivíduo estados de ansiedade, constituem os ziguezagues do desenvolvimento pessoal frente a cada conquista, que operam como avanços de mudança frente à situação definitiva: ser um homem situado, comprometido e adaptado ativamente. O sujeito estabelece uma relação dialética com o mundo e transforma as coisas, de coisas *em si*, em coisas *para si*. Através de uma práxis permanente, na medida em que ele se modifica, modifica o mundo, em um movimento de permanente espiral.

Em outras palavras, a ansiedade, as crises que se instalam nos grupos podem convergir para a resistência, comum nos primórdios da constituição de um grupo, de acordo com Pichon Rivière (1994).

No GAND não foi diferente, uma vez que, reforçando o que já foi dito, o novo sempre causa ansiedade. Muitas vezes este temor está associado ao interno do sujeito, pois temos que movimentar atitudes, pensamentos, conhecimentos já estabelecidos e conhecidos. “A mudança implica perda, gera – até que se institucionalize – graves sentimentos de insegurança, que provocam ou aumentam o isolamento e a solidão, fundamentalmente pela perda do sentimento de pertença a um grupo social estabilizado” (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 140). Contudo, faz parte do crescimento fazer escolhas, agir e se responsabilizar pelas consequências destas, abrindo mão, muitas vezes, no nosso caso de um grupo de análise coletiva, de posições assentadas há muito tempo.

O conflito no nosso grupo foi gerado em grande parte pelas conversas paralelas, pelo tumulto, falta de concentração em que muitos não toleravam, por não estar acostumados e/ou então por ter a percepção de que essas atitudes em nada contribuíam para a sequência do trabalho.

Outro ponto forte observado em alguns membros do grupo foi o egocentrismo. Sabemos que uma pessoa egocêntrica não consegue compreender o outro, não consegue estabelecer a empatia, e pode provocar reações adversas, como por exemplo, uma rivalidade velada. Estes sujeitos ao encontrar outros indivíduos com tais características conseguem também despertar nesses, reações egocêntricas, gerando sérios conflitos. Dessa forma, é possível supor que o egocentrismo se renova a cada estágio.

No GAND percebemos este conflito, originado por atitudes egocêntricas, quando uma integrante se sobressaia, apresentando uma organização e evolução do pensamento, que na maioria das vezes, era perceptível o incômodo causado em muitas. O indivíduo quando evolui intelectualmente, expande seu conhecimento, pode provocar um sentimento de desconforto e até inveja naquele que tem dificuldade em desenvolver-se no mesmo ritmo ou até mesmo anseia por permanecer no nível imaturo. Todavia, parece-nos que quando começamos a nos colocar no lugar do outro, a ouvir o outro e a entender que o coletivo é que nos sustenta no caso de uma queda, o processo de mudança começa a acontecer e encontramos o suporte para mudar nossas percepções, nosso olhar frente aos acontecimentos e então, conseguimos avançar em direção a um estágio de maturidade que provoca o crescimento do grupo. Este crescimento está relacionado em aceitar as responsabilidades, limitações, desenvolvimento da autodisciplina, da capacidade de avaliar e de se relacionar. Em especial, aceitar o outro e também aceitar-se, respeitando as peculiaridades de cada um, aprendendo com o que o outro tem para oferecer em busca de uma mudança que resulte numa nova cultura dentro do grupo.

#### **5.2.4 Relações Interpessoais**

Diante da análise da importância de se estabelecer uma nova cultura, registramos os seus reflexos nas relações interpessoais. O considerável discernimento por parte dos membros do grupo, aliado a busca constante do autoconhecimento, deve ser vista como uma alternativa para melhor compreender os seus sentimentos e o seu lugar dentro do espaço grupal a fim de obter uma atitude empática em relação ao outro.

Assim, de acordo com a autora Marta Souto (2007, p. 109),

El grupo tiene significados distintos para los miembros, los miembros tienen representaciones individuales y otras comunes de la grupalidad [...]. Estas representaciones se pondrán en juego en la interacción y constituirán parte fundamental del bagaje con que cada uno inicia una experiencia con otros y de la trama social sobre la que el grupo se construye.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> O grupo tem significados diferentes para os membros, os membros têm representações individuais e outras comuns na grupalidade [...]. Estas representações podem entrar em jogo na interação e constituem parte fundamental da bagagem com que cada um inicia uma experiência com os outros e a trama social em que o grupo se constitui.

Assim, o trabalho em grupo pode ser considerado como uma oportunidade de crescimento individual e grupal a partir da interação, da troca de ideias e experiências compartilhadas. Através do grupo a pessoa toma profundo conhecimento dos outros e também do seu interior, relaciona-se melhor com as pessoas, não só no grupo, mas também mais tarde nas diferentes situações da vida cotidiana.

Desde quando nascemos somos inseridos em grupos, seja na família, na escola, no trabalho ou na sociedade. Segundo a autora, “cada uno de nosotros, en su vida en sociedad participa en distintos grupos y lo hace de diferentes modos, la estructura grupal y los modos grupales sufren transformaciones, metamorfosis<sup>28</sup>” (SOUTO, 2007, p. 106). Em outras palavras, passamos a maior parte do nosso tempo mantendo algum tipo de interação social e é neste espaço que podemos compartilhar sentimentos, viver a afetividade, aprender, influenciar e ser influenciado, contribuindo e procurando reconhecimento enquanto pessoa.

Podemos afirmar que as relações interpessoais são as mais visíveis e marcantes num grupo. Essas relações podem ser afetuosas, colaborativas, de amizade e até mesmo superficiais, de aparente cordialidade, de conflito, de competições veladas ou até mesmo agressivas verbalmente.

No GAND cada subgrupo construiu um clima emocional próprio a partir das relações entre seus membros. Este clima afetou, sobremaneira, o desenvolvimento coletivo da tarefa, caracterizando inclinação de coesão e integração de esforços, pois a mesma englobava os processos de participação e comunicação ou conflitos, competição, e também desagregação.

Acreditamos que as relações humanas são tão comunicativas quanto duvidosas, por isso, sujeitas a muitas interpretações. A forma como as pessoas agem têm um impacto sobre o que pensam, sobre suas vidas e também como percebem sua autonomia. Portanto, se faz necessário que o indivíduo reflita quem é, como pensa, quais suas verdadeiras intenções em relação a suas atitudes, pois isso fará com que aumente a sua capacidade de ouvir, entender e expressar suas opiniões, sentimentos e acontecimentos com os quais se depara no cotidiano.

---

<sup>28</sup> Cada um de nós, na vida em sociedade participa em diferentes grupos e age de diferentes maneiras, a estrutura do grupo e os modos grupais sofrem transformações, metamorfoses.

As relações interpessoais no Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) iniciaram com afinidades, mas também com alguns atritos. A maioria das participantes já estava no grupo de pesquisa há tempos. Mas, um número significativo de pessoas chegou ao grupo exatamente no período em que a nova pesquisa estava começando. A aproximação enquanto contato inicial entre as pessoas pode produzir a chamada “primeira impressão”, que é o impacto que cada um gera no outro. Quando a primeira impressão é boa de ambas as partes, a tendência é que se estabeleçam relações de simpatia, afeição e conseqüentemente de aproximação que podem facilitar o relacionamento interpessoal e as atividades em comum. Porém, quando isso não acontece, não há reciprocidade nas relações, o relacionamento tende a ser difícil, tenso, exigindo um esforço de ambas as partes para uma convivência sadia e também para um conhecimento maior que possa modificar aquela primeira impressão.

Ao modificar uma primeira impressão ruim ou aceitar o outro enquanto colega profissional, os integrantes do grupo mudam o clima e tornam o ambiente mais agradável, estimulante e produtivo. E foi o que ocorreu, mesmo que de forma muito lenta, com os membros GAND. Os relacionamentos foram sendo construídos de maneira gradativa, que na *fase da conceituação* (intermediária) já era possível observar interlocuções por meio de gestos, movimentos de aproximação, uma inclinação maior para novas afinidades pessoais e profissionais intermediadas pela afetividade estabelecida pelo convívio entre as pessoas nos subgrupos.

A afetividade instituída proporcionou um aprimoramento nos relacionamentos. Na verdade, foi um verdadeiro exercício nunca antes realizado, que exigiu de todas uma dedicação à aprendizagem de novas habilidades. O novo aprendizado trouxe possibilidades que qualificaram os relacionamentos de tal forma que a interação entre as integrantes aumentou consideravelmente resultando na formação de um efetivo grupo.

O trabalho de análise coletiva flexibilizou posicionamentos e reações, de modo que passamos a resolver os problemas e enfrentar os desafios conjuntamente. É importante frisarmos o quanto é visível que este trabalho em grupo desenvolveu na maioria das participantes do GAND a habilidade da tolerância com as diferenças. O grupo amadureceu a partir da afetividade estabelecida nos subgrupos e do entendimento de que é na diversidade que aprendemos, enriquecemos nossas experiências e ampliamos nossa percepção acerca dos diferentes pontos de vista.

Com isso, melhoramos nossas relações pessoais e partimos em direção a uma participação mais ativa e igualitária em busca da concretização da proposta de pesquisa. A troca de ideias, pensamentos são oportunidades ímpares dentro de um grupo. As pessoas saem motivadas com a proximidade estabelecida, sempre com vontade de voltar. A proximidade faz com que os sujeitos se conheçam mais, suas peculiaridades e características.

Outro fator que contribui para que o grupo se mantenha interessado e motivado são as atividades grupais. O ambiente que possui um clima bom satisfaz as necessidades sociais, de auto-realização e também profissionais. Dessa forma, afirmamos que as relações interpessoais aumentam com a interação e são fortalecidas com a afetividade entre os membros. Sentimentos como amizade, respeito, colaboração e comunicação quando compartilhados influenciam muito no desenvolvimento das tarefas do grupo. Para o GAND, após vários estágios de maturação, esses sentimentos foram essenciais e desencadearam na produtividade da pesquisa, porque houve respeito aos conhecimentos trazidos pelo outro, escuta das ideias e argumentações.

Com uma postura mais flexível o grupo evolui. A soma de esforços conjugada a conhecimentos e experiências resultou num acordo, num entendimento entre todas as participantes do GAND.

Segundo Lewin (1948), fazer parte de certo grupo não quer dizer que ele tenha que estar em consonância em tudo, ou seja, em objetivos, estilos de vida e pensamento do grupo, porque cada indivíduo tem suas particularidades, seus objetivos pessoais e necessita de oportunidade dentro do grupo para poder circular e conquistar seu espaço. Precisa mostrar, dentro deste espaço aberto, sua competência e habilidade, satisfazendo suas necessidades e as do grupo.

Os membros do GAND demonstraram que desenvolveram várias habilidades. A flexibilidade de compreensão (estímulo), de comportamento (escuta, relacionamento) e de conhecimento (articular) ocasionou nova conduta dentro do grupo, possibilitando agir de maneira diferenciada como alternativa de mudança, ou seja, como resolução de problemas, conflitos em direção ao ato de criação e conclusão da pesquisa. Contudo, somente desenvolver habilidades não é suficiente para que um grupo mude. É preciso uma abertura interior em cada um, isto é, o indivíduo precisa estar aberto e desejar o sucesso da tarefa a que se propõe. E o caminho, com certeza, é a busca da interação mediada pelas relações interpessoais.

### 5.2.5 Competência Emocional e Intelectual

Segundo Goleman (1995, p. 38), a Competência Emocional, "é uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho". Afirma também que é a "capacidade de ouvir, de influenciar, de colaborar e de fazer com que as pessoas fiquem motivadas e trabalhando bem em conjunto" (p. 43).

No GAND a competência emocional foi confirmada quando os conflitos e perturbações emergiram no grande grupo e começaram a ser resolvidos nos subgrupos. Nestes, os vínculos de amizade foram aumentados, fortalecidos e a afetividade fomentada. A partir daí o interesse, por momentos adormecido, ressurgiu e todas assumiram o trabalho comprometidas com o objetivo em comum. Dessa maneira, fica claro no caso do GAND, que foi nos grupos menores que a pesquisa foi se transformando. Parece que no grande grupo, por conhecer superficialmente alguns membros, o indivíduo acaba escutando mais do que comunicando. Já no pequeno grupo acontece ao contrário. Há mais proveito porque a afetividade proveniente da intimidade gerada faz com que todos tenham mais liberdade de expressão e o compartilhamento se torna maior, pois as pessoas se sentem à vontade para tal.

A competência intelectual tem a ver com o amadurecimento do grupo, ou seja, quando os sujeitos dão a mesma importância para a produção do conhecimento e também a sua contribuição do conhecimento em si. Aprender a trabalhar junto, no coletivo requer de todos os envolvidos o exercício de sentar, ouvir e muitas vezes não resolver os problemas, as dúvidas naquele momento.

Ter parcerias para fazer uma análise, aprender a trabalhar em conjunto, faz com que as pessoas saem da condição de um ser que produz solitário, centrado em seus pensamentos e migre para o que Bolzan (2006) define como conhecimento compartilhado, ou seja, "construído a partir das trocas entre pares/docentes" (ISAIA, 2008, p. 628). Refletir respeitando a linha do pensamento do outro, "contemplar o diálogo interdiscursivo" (ISAIA, 2008), é o que faz o indivíduo pensar sob diferentes pontos de vista e aprender. Dessa maneira, é inegável o valor do coletivo para o indivíduo. Os membros desenvolvem habilidades da comunicação, da escuta, da relação, da articulação, da compreensão, do estímulo, do silêncio e partem para uma atividade colaborativa que é a base da aprendizagem colaborativa. Para além do

grande aprendizado com os colegas, o GAND foi construindo uma rede de conhecimentos próprios sobre pesquisa, docência, educação superior, formação, entre outras.

No GAND os sujeitos eram na sua maioria, de áreas diferentes. E, portanto, natural que surgissem conflitos provenientes de pensamentos divergentes sobre o mesmo objeto, sobre a mesma situação. Marta Souto (2007, p. 94) complementa esta ideia ao afirmar que o “conflicto implica, entonces, el enfrentamiento a formas, modalidades, aspectos opuestos de um problema, tema o situación<sup>29</sup>”. Contudo, é isso que torna complexo, interessante e criativa a produção e, conseqüentemente, o que leva a aprendizagens compartilhadas. De acordo ainda com a autora, “um mismo conflicto puede ser significado de maneras diversas y opuestas por distintos miembros. Su descripción y análisis permite conocer los caminos diversos que en el proceso grupal se entrecruzan<sup>30</sup>” (SOUTO, 2007, p. 96). Assim, o caminhar juntos é importante neste processo de aprendizagem, pois valorizar a visão, a fala e a forma de pensar do outro influencia sobremaneira na aquisição do conhecimento. Portanto, no exercício de compartilhar o conhecimento sempre deve haver um esforço para desobstruir os canais da comunicação.

A comunicação não só serve à transferência de informações cognitivas, como também transmite estados afetivos, sendo, por isso, de primordial importância na criação e na manutenção do clima grupal que viabiliza a boa execução de quaisquer tarefas compartilhadas. Comunicação efetiva pressupõe interações adequadas, o que significa ainda disponibilidade para escutar (OSORIO, 2003, p. 70).

Para que se adquira a competência emocional e intelectual é preciso investir muito na habilidade de comunicação. À medida que investimos e aprimoramos nossa compreensão do outro, nos descobrimos como limites e possibilidades que desejam o crescimento individual e do grupo e a qualidade das relações.

Neste processo de comunicação é importante que o grupo tenha além de objetivos claros, uma estrutura de comunicação viável e apropriada para que os seus canais sejam desobstruídos. Outro fator importante é a presença constante de quem direciona o grupo. Por isso também é indispensável uma estrutura de

---

<sup>29</sup> “Conflicto implica, então, confrontar formas, modalidades, aspectos opostos de um problema, questão ou situação”.

<sup>30</sup> Um mesmo conflito pode ser significado de diversas e contrastantes maneiras por diferentes membros. Sua descrição e análise permite conhecer os vários caminhos que cruzam o processo do grupo.

liderança. Contudo, de nada adianta ter estas estruturas de comunicação se os participantes do grupo não têm conhecimento da proposta e entendido o que fazer para se chegar até a conclusão da mesma. O desconhecimento leva à má interpretação, ao desânimo, às dúvidas e principalmente à ansiedade, prejudicando a disposição e o encorajamento do grupo. Em relação a essa questão, a autora Marta Souto (2007) anuncia serem comuns, num processo inicial, as ansiedades básicas, e complementa que elas são uma resposta, um tipo de reação frente a uma situação traumática. O novo, o desconhecido gera ansiedades paranóicas. “Los miembros se sienten amenazados por el grupo, los otros, el líder formal, la tarea y se genera un estado emocional común a la mayoría de los integrantes en el que se comparte esta ansiedad<sup>31</sup>” (SOUTO, 2007, p.111). Também, segundo Souto, pode surgir ansiedade de confusão gerada pelo desconhecido, por situações desestruturadas. “Estas ansiedades se sienten especialmente cuando la situación inicial está muy poco organizada o cuando las características de relación interpersonal predominante acentúan y provocan estos estados emocionales<sup>32</sup>” (SOUTO, 2007, p. 112). Dessa maneira, o grupo tem que adquirir a confiança para ultrapassar essas ansiedades e mostrar que é capaz de alcançar seus objetivos. E um líder competente saberá mostrar ao seu grupo a potencialidade e a capacidade deles em superar desafios.

Um dos maiores aprendizados dentro de um grupo, de um trabalho coletivo é o aprendizado da convivência no sentido de que é preciso escutar, elaborar, comunicar, escutar novamente e reelaborar. Neste processo contínuo e circular que se desencadeava a cada encontro, o GAND construía um método de análise coletiva. Este engajamento/comprometimento/envolvimento com a pesquisa traz a certeza de que aprendemos e nos desenvolvemos como pessoas e profissionais. O engajamento está diretamente ligado à motivação. Já o comprometimento é algo que precisa vir voluntariamente. Em outras palavras, isso quer dizer que o sujeito precisa querer, desejar fazer parte do processo para se envolver. A qualidade do trabalho e das relações está intimamente ligada à conexão positiva da pessoa com aquilo a que ela se dispõe.

---

<sup>31</sup> Os membros se sentem ameaçados pelo grupo, o outro, o líder formal, a tarefa gera um estado emocional comum na maioria dos membros em que essa ansiedade é compartilhada.

<sup>32</sup> Se sente essas ansiedades especialmente quando a situação inicial está muito mal organizada ou quando as características predominantes do relacionamento interpessoal se acentuam e provocam esses estados emocionais.

O interesse injetado pela motivação induziu a responsabilidade para a síntese do processo. Com o grupo mais coeso e integrado é possível distribuir melhor as tarefas e as posições que devem ser adequadas para o êxito do trabalho. No nosso GAND estabelecemos etapas que foram necessárias para o prosseguimento das análises. Estas etapas foram a curto, médio e longo prazo em que delimitamos funções. Ao longo do processo a atividade exercida pelos líderes de cada subgrupo se apagou porque todas começaram a participar mais, tornando-se protagonistas do processo de análise, aprendendo mais sobre pesquisa e como pesquisar. Assim, a objetividade das ações a serem desempenhadas no grupo define as responsabilidades individuais e coletivas.

O trabalho realizado no GAND de um exercício de diálogo reflexivo/colaborativo sugere ser resultado do comportamento dos sujeitos nos subgrupos e no grupo, em especial na forma como resolveram os conflitos e compartilharam suas ideias. “[...] o processo de tessitura da aprendizagem docente implica o exercício continuado de trocas, compartilhamentos e fundamentalmente reflexão sobre o que foi feito e o que se pretendeu fazer” (ISAIA, 2008, p. 625).

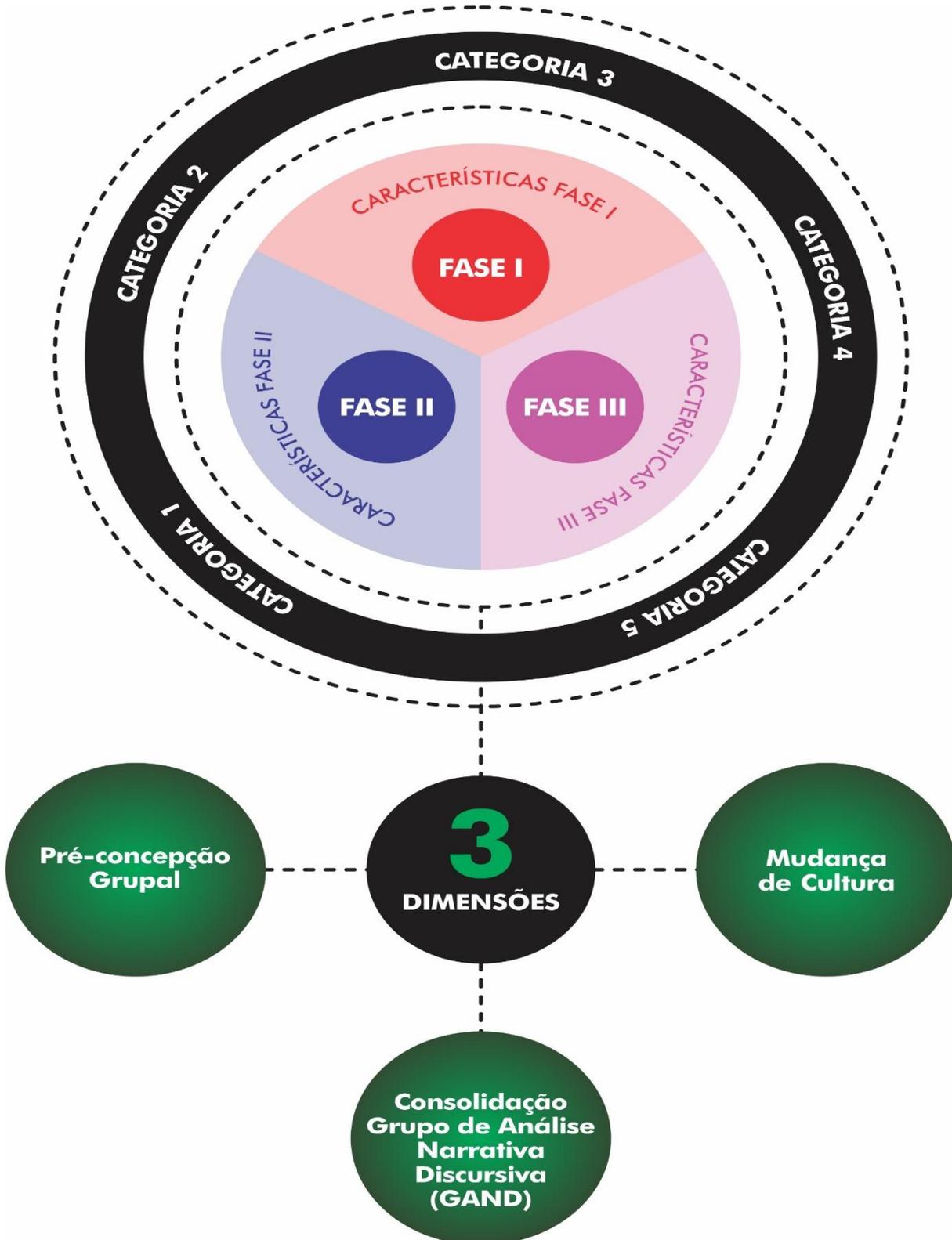
A insegurança ou as dúvidas que ainda persistiam não impediu que o GAND continuasse sua trajetória, tampouco que esquecesse seu objetivo principal. O grupo ficou fortalecido e determinado com o sempre acompanhamento da líder que primava pela busca de entendimento, porque era sabedora que o trabalho coletivo equivale a um processo cuja sequência de procedimentos tem uma finalidade definida.

O grupo é apoio, é esteio. As pessoas que fazem parte de um grupo são alimentadas pela vontade de fazer algo novo, pelo papel que o mesmo exerce de abrir caminhos e mostrar novos conceitos. Funciona como uma mola que impulsiona para frente todos que aceitam realmente pertencer a este grupo. Portanto, a competência emocional e intelectual dos membros de um grupo tem a ver com a confiança estabelecida dentro dele. A confiança é algo importante para que aconteça uma mudança de cultura dentro do grupo, pois é uma condição implícita à mudança de percepções e aceitação de novas opiniões e a eficácia das análises.

Diante da discussão realizada acima acerca das categorias que emergiram a partir das características encontradas na descrição das fases, daremos continuidade ao nosso debate estreitando essas categorias em três dimensões para, enfim, compreendermos a dinâmica constitutiva do GAND. É preciso salientar que estas

dimensões abarcaram cada uma das fases, as características e as categorias encontradas, conforme podemos visualizar na figura 4 abaixo.

Figura 4 - Esquema demonstrativo das dimensões encontradas



Logo, a partir da emersão das dimensões, apoiados na TAC de Habermas (2012), lançamos um olhar-diagnóstico no campo empírico buscando identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do GAND. Para realizar a análise que segue, utilizamos como instrumento a hermenêutica-reconstrutiva, estabelecendo dois parâmetros de pesquisa: paradigma da subjetividade e o paradigma da intersubjetividade. Neste trabalho de análise hermenêutica, procuramos desvelar padrões de racionalidade expressos nos discursos das integrantes do GAND durante o seu processo de constituição, buscando reconhecer as implicações deste como dispositivo de formação de pesquisadores e a sua contribuição para a construção de uma ANDG, ancoradas numa racionalidade comunicativa.



## CAPÍTULO 6

### DINÂMICA CONSTITUTIVA DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)

#### 6.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS RACIONALIDADES DO GAND

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações sobre o objeto específico da pesquisa empírica realizada no Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND). Este recorte empírico específico constituiu a base para articulação da interpretação e compreensão hermenêutica, crítica e dialética dos textos narrados<sup>33</sup> e foi delimitado a partir do diário de campo da pesquisadora; das transcrições dos 15 encontros do GAND; e do contato verbal com os subgrupos que participaram de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de registrar e compreender como ocorreu a ANDG desenvolvida.

A leitura hermenêutica, crítica e dialética é um recurso metodológico essencial para a busca de sentido, para a interpretação e para possíveis considerações sobre os diferentes modelos de racionalidade. Em Habermas (2012b, p. 243),

[...] qualquer processo de interpretação específica pode servir como pretexto. Porém, a vivência das insuficiências das interpretações específicas necessita da reflexão teórica para revelar as limitações essenciais do estoque de saber do mundo da vida em geral.

Dessa forma, para assegurar-se da validade de seus proferimentos, na interpretação dialético-hermenêutica, o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade (HABERMAS, 2012). Os padrões de racionalidade dialogicamente revelam e escondem, explicitam e encobrem, afirmam e negam manifestações da racionalidade.

Habermas (2012) trata o conceito de racionalidade atrelado ao conceito de saber, ou seja, tanto um termo quanto o outro, tem por objetivo a noção de ação, que é de onde resulta a ideia de uma “ação comunicativa”. Quando o falante exterioriza verbalmente uma proposição, o saber se manifesta de forma explícita.

---

<sup>33</sup> Textos narrados, nesta pesquisa, são considerados todas aquelas falas das integrantes reveladoras da racionalidade do Grupo de Análise Narrativa Discursiva.

Assim, o autor explicita dois padrões de racionalidade possíveis nas relações que os homens estabelecem com a realidade objetiva, subjetiva ou social: a racionalidade cognitivo-instrumental, em que o paradigma é a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado; e a racionalidade comunicativa, em que o paradigma está no entendimento que os sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem entre si sobre algo. Ou seja, os participantes da ação comunicativa superam suas concepções subjetivas para um modo de compreensão intersubjetiva (HABERMAS, 2012). E foi a partir da elaboração destes dois padrões de racionalidade que procuramos identificar, interpretar e compreender as diferentes racionalidades presentes nas narrativas das integrantes do GAND.

*A narrativa constitui uma forma especializada de fala constativa, que serve à descrição de eventos socioculturais e objetos. As representações narrativas dos atores se apoiam sempre num conceito secularizado de “mundo”, no sentido de um mundo da vida ou de um mundo cotidiano, o qual define a totalidade dos estados de coisas que podem ser reproduzidos em histórias verdadeiras (HABERMAS, 2012b, p. 249).*

Assim, diante das incertezas que caracterizam o quadro da realidade do mundo atual, discutir padrões de racionalidade para o GAND é, sem dúvida, promover uma profunda reflexão sobre o ponto central de tudo aquilo que fundamenta ou possa vir a fundamentar e legitimar qualquer ação no campo educacional, em especial na formação de pesquisadores.

Em meio a estes fatores, ressaltamos que as transcrições foram realizadas literalmente a partir das narrativas das integrantes, sendo corrigidos alguns possíveis erros de vícios de linguagem e retirados detalhes que pudessem identificá-las. Também salientamos que será especificado no excerto onde e quando a narrativa ocorreu, se foi no grande grupo ou no subgrupo, acompanhado do ano.

### **6.1.1 Pré-concepção grupal**

A partir do diálogo com as participantes do GAND e das transcrições das reuniões, observamos que as mesmas quando falavam concretizavam em seus discursos uma trajetória marcada por grandes momentos de tensão em relação ao trabalho desenvolvido.

Esta dimensão nos remete a análise do momento conturbado pelo qual o GAND atravessou, pois na *fase do conflito*, observamos as integrantes fragilizadas, ansiosas, dispersas e preocupadas. Apresentavam uma não compreensão do trabalho a ser desenvolvido conforme verificamos nas expressões “*eu não entendi ainda o que é para fazer!*” (IGAND4, Grande grupo, 2012), “*não sei se eu entendi bem, existe um grupo de pesquisadores e a proposta é que em alguns momentos possa ser utilizada uma técnica. É isso?*” (IGAND13, Grande grupo, 2012). Contudo, mesmo não havendo uma compreensão acerca da proposta, era visível a necessidade de tomada de decisões, conforme a fala:

*Gurias eu to apavorada... o que eu estou pensando é que vai ser muito difícil nós analisarmos esses quadros. Nós vamos precisar pegar esses quadros e analisarmos juntas, é necessário pegar a entrevista também, se não corre o perigo de ficar superficial. Nós vamos ter que chegar a uma decisão em grupo (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

Segundo Habermas (2012a, p. 156), “sob a pressão de tomar decisões em uma dada situação de ação, o leigo participa de interações com a intenção de coordenar as ações dos envolvidos por meio de um processo de entendimento mútuo”. O processo interpretativo cooperativo serve ao fim de pôr à prova a validade de componentes problemáticos do saber, mesmo o sujeito participando de interações. Ou seja, “o fim não está na coordenação de ações, mas na crítica e expansão do saber” (HABERMAS, 2012a, p. 157).

Para as integrantes do GAND, a experiência de análise coletiva lhes oportunizou o desenvolvimento de uma nova maneira de organização do tempo e dos mecanismos de estudo a qual não estavam acostumadas.

As integrantes apontam como maior dificuldade encontrada no trabalho realizado a conciliação de horários e aceitação do pensamento e produção do outro. Para elas, num trabalho em grupo o que determina o ritmo das tarefas está intimamente ligado ao ritmo da disciplina que o grupo deve impor para a realização dos trabalhos previstos. As narrativas das integrantes que seguem confirmam essa ideia:

*A dificuldade era conciliar os horários de todas as meninas, mas aos poucos fomos nos adequando e dando prioridade ao trabalho respeitando os prazos estabelecidos (IGAND3, Subgrupo, 2016).*

*Ah...foi a disponibilidade de tempo em comum (IGAND7, Subgrupo, 2016).*

*Acho que conciliar os horários. Às vezes fazíamos os encontros via Skype (IGAND15, Subgrupo, 2016).*

*É...fazer conseguir que todo mundo realmente viesse nos horários tem que ter certa disciplina, certa sistematização para que a gente pudesse atender a proposta de fazer a análise no coletivo (IGAND13, Subgrupo, 2015).*

As integrantes afirmaram que com os percalços enfrentados no trabalho, precisaram se organizar muito bem quanto ao tempo, pois esta organização fez com que aprendessem a aproveitar melhor o tempo dedicado ao estudo e às análises, tornando-as protagonistas e responsáveis pela sua aprendizagem, conforme podemos verificar neste recorte:

*Nesses quadros que agora vocês estão fazendo é preciso colocar inferências, uma pequena interpretação do que vocês entendem. As gurias não trabalharam mais? (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

*Não, ainda não (IGAND18, Grande grupo, 2012).*

*Mas, elas vão querer trabalhar? (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

*Tem que perguntar para elas isso (IGAND18, Grande grupo, 2012).*

*Mas, vocês não fizeram nenhuma do quadro de vocês ainda? (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

*Eu fiz. Só que tenho que falar com elas porque elas não vieram nos encontros (IGAND18, Grande grupo, 2012).*

*Não, porque se elas não querem, não querem (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

*Exatamente isso! E a gente tem que dar conta (IGAND18, Grande grupo, 2012).*

*Então aí tu tem que pedir os materiais que elas têm que a gente redistribui tá. Vamos fazer isso porque não dá a gente só esperando (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

Reparamos neste recorte uma tensão entre a produção e os movimentos intersubjetivos. Ou seja, a energia do grupo deixou de ser projetada na direção da pesquisa e por instantes ficou canalizada para a apreensão e o descaminho. Havia consciência de que não é possível forçar as pessoas a se empenhar no próprio

desenvolvimento, mesmo não concordando. Portanto, notamos nas exteriorizações verbais do grupo, que o saber manifesta-se de maneira espontânea. De acordo com Habermas (2012a, p. 31), “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber*”.

Também elencaram como dificuldade a aceitação do pensamento e produção do outro. Foi essa racionalidade que nos permitiu supor que esses sujeitos estão inscritos em uma formação discursiva que conseqüentemente nos remete ao agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação.

*Chegar aqui e trabalhar junto, para mim, foi muito difícil, porque tem que sentar e ouvir, e não resolver na hora. É um exercício (IGAND4, Subgrupo, 2015).*

*E aí a colega dizia: - Mas eu não trabalho assim. Não... mas eu não vejo assim. Eu não trabalhei assim na minha pesquisa... (IGAND8, Subgrupo, 2015).*

*Tínhamos modos de pensar diferentes sobre o mesmo objeto, sobre a mesma situação...e chegar a um acordo foi muito complicado. Tínhamos que refletir muito... (IGAND13, Subgrupo, 2015).*

Dessa forma observamos nas falas das integrantes do GAND que elas consideram que o pensamento grupal foi muito exigido delas. O trabalho coletivo demandou que fossem responsáveis pela construção do conhecimento através da reflexão. Assim, não podemos deixar de pensar nessa questão da formação através do pensamento reflexivo, pois ele pode estar vinculado à filosofia da consciência. O projeto da modernidade filosófica e pedagógica se fundamenta no poder absoluto e no exercício pleno da razão que se manifesta em forma de reflexão. Portanto, é o exercício de uma competência cognitiva e não, necessariamente, uma competência interativa, discursiva e comunicativa. É isso que caracteriza um e outro paradigma. Ou seja, quando prevalece o eu subjetivo centrado na razão como um fundamento da reflexão e da ação trata-se do paradigma da consciência; quando, parte-se uma relação intersubjetiva busca-se o entendimento e o consenso com prática na argumentação caracteriza-se o paradigma da razão comunicativa.

Sobre essa diferença de racionalidade o autor esclarece:

A práxis comunicativa cotidiana encontra-se, por assim dizer, refletida em si mesma. No entanto, essa “reflexão” não é mais uma tarefa do sujeito do conhecimento que se refere a si, objetivando-se. Essa reflexão pré-linguística e solitária é substituída pela estratificação do discurso e da ação inserida na ação comunicativa (HABERMAS, 2000, p. 448).

Habermas deixa claro a diferença de procedimentos entre a razão subjetiva e a razão dialógica intersubjetiva: “Entre a posição extramundana do eu transcendental e a intramundana do eu empírico nenhuma mediação é possível. Essa alternativa é dispensada assim que a intersubjetividade produzida linguisticamente passa a ter precedência” (HABERMAS, 2000, p. 415).

Portanto, se o exercício efetuado no processo de formação do professor reflexivo for uma ação solitária, típica de uma relação sujeito-objeto ela está demarcada pela filosofia da consciência. A razão reflexiva numa racionalidade comunicativa é uma prática intersubjetiva, entre sujeito-sujeito, com vistas ao entendimento.

Dando continuidade a esse pensamento, na fala da integrante abaixo verificamos uma regularidade na utilização da expressão “*É que eu acho que essa análise do grupo de vocês...*” (IGAND12, *Grande grupo*, 2012). Foi essa racionalidade que nos propiciou ver que para algumas integrantes, o grupo ainda não lhes pertencia. Não havia um sentimento de pertença. Acreditamos haver nesse recorte um apontamento para a ressignificação da relação entre o indivíduo, o grupo e o processo de construção do conhecimento. A racionalidade que perpassa o discurso desta integrante é remetida a uma discursividade própria do agir instrumental, pois entendemos que há um deslocamento no processo de se sentir membro de um grupo, participante, da categoria do agir comunicativo para do agir instrumental. De acordo com o discurso dessa integrante, a interação deixa de ser entendida como um processo e é significada principalmente por “apenas estar em algum lugar”. Verificamos uma forte tendência a uma racionalidade instrumental no contexto das relações entre as pessoas.

Sabemos que muitas vezes, a racionalidade instrumental não acontece cientemente no âmbito da educação, mas é fruto das exigências de um sistema institucional já constituído. A tendência tecnicista vem de uma concepção tecnocrática e cientificista que perpassa a educação contemporânea.

Habermas diz que o mundo contemporâneo é marcado pela razão instrumental que coloniza as relações entre as pessoas, e ao realizar a "colonização", descaracteriza e desumaniza setores como a educação. O modelo de racionalidade apresentada por Habermas não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos não apenas com o objeto, mas também promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando as normas e as experiências intersubjetivas.

Uma marca da racionalidade que nos chamou a atenção foi que durante as entrevistas e até mesmo durante os encontros, ouvimos muitas vezes o termo "conhecimento", ou mesmo termos similares como "saber", "aprendizado", "diálogo". Quanto a isso, relembramos que, para Habermas, o tipo de ação que incorpora o conhecimento sobre o mundo subjetivo, é a ação comunicativa.

De acordo com o autor,

o conceito de agir *comunicativo*, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso (HABERMAS, 2012a, p. 166).

Nesse sentido, ainda no que se refere à interação no GAND, muitas das propostas em grupo se apresentam como "interativas" e justificam sua própria qualidade no fato de produzirem condições amplas de contato entre os integrantes. A ideia de interação, contudo, na maioria das vezes, não chega ao nível de importância que a ela estamos atribuindo aqui. Segundo Habermas (2012), ações comunicativas sempre exigem uma interpretação que seja racional desde o início. O nível de interação foi fundamental para que o grupo pudesse evoluir, mesmo apresentando momentos de atrito e algumas atitudes de hostilidade. Assim, transcrevemos os trechos abaixo onde transparecem alguns recortes sobre a relação entre as integrantes.

*O trabalho no grande grupo por vezes foi bastante produtivo, em outros momentos foi bastante conturbado. Na minha opinião poderia ter sido ainda mais produtivo, pois para quem não estava habituado a aquele formato de trabalho coletivo, foi um grande desafio conseguir prestar atenção e "apreender" em meio às inúmeras brincadeiras e conversas paralelas que acabavam por dificultar o*

*processo de certo modo. Conseguir focar no desenvolvimento das tarefas e das apresentações também foi um aprendizado individual e coletivo e ao longo dos trimestres fomos aprendendo a trabalhar deste modo (IGAND11, Subgrupo, 2016).*

*Me parece importante comentar a respeito do maior empoderamento e defesa das ideias de algumas colegas com maior tempo de grupo e maior conhecimento na área e no tipo de pesquisa que vinha sendo desenvolvida. Em vários momentos se percebeu uma “falta de coesão de ideias dos subgrupos” (até compreensível pelas diferentes formações que temos) onde transparecia que o colega com maior empoderamento e poder de persuasão conseguia defender melhor sua ideia no subgrupo e esta ideia era apresentada então como a do subgrupo ao grande grupo (IGAND3, Subgrupo, 2016).*

*Minha dificuldade foi ser nova no grupo e sentir-me, inicialmente, deslocada e impotente frente a algumas discussões (IGAND11, Subgrupo, 2016).*

Podemos observar nesses recortes que as integrantes, ao mesmo tempo em que se mostram “satisfeitas” com o relacionamento que mantinham dentro do grupo, também remetem em seu discurso a algo que se inscreve em outra formação discursiva: a da rivalidade, da disputa de poder entre os subgrupos. Claramente se percebia a necessidade de alguns subgrupos se sobressair. Havia uma concorrência velada que talvez tenha nascido pela condição de considerarem-se estar aquém dentro do grupo, da dúvida de poder não estar correspondendo aos anseios da líder, visto que alguns subgrupos se apresentavam mais organizados e produtivos, efetuando várias publicações de artigos das análises que vinham fazendo. A partir daí foi possível observar que algumas integrantes se desviavam do comportamento desejado, utilizavam-se de estratégias para “forçar” divergências, pois havia uma tendência em não aceitar, propositalmente, a ideia, as análises/pensamento das colegas, gerando desentendimento, desacordo e um conflito interno. Isso é confirmado nas falas a seguir retiradas de uma reunião a qual se discutia sobre uma entrevista específica:

*O conhecimento, tudo aquilo ali: o primeiro andar, segundo e o terceiro andar, é tudo conhecimento específico. Tá se resumindo ao específico. A forma é construir o primeiro, construir o segundo... (IGAND11, Grande grupo, 2013).*

*Tá, mas ele não disse (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Aqui nesse excerto ele fala isso: é um edifício, não dá pra fazer o primeiro sem fazer o segundo (IGAND11, Grande grupo, 2013).*

*Mas eu penso que isso seria também inter-relação entre os conceitos (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Eu acho que ficaria bem na forma (IGAND4, Grande grupo, 2013).*

*Eu acho que poderia ir, mas também não é claro (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

Podemos ver nesses recortes que as integrantes não resolvem suas dúvidas interagindo com o grupo. Pelo contrário. É como se de alguma forma elas não aceitassem a evolução coletiva do grupo e buscassem uma atenção individual, seja das demais participantes ou da líder.

No nosso entendimento, esta foi outra forma encontrada por algumas integrantes para tentar mostrar seu “poder”. Elas burlam a ideia de trabalho coletivo e passam a se comunicar através de outros meios. Além disso, temos aquelas que optam pelo silenciamento. Somente participam com a escuta, sem se manifestar. Fica então a dúvida se nestas posturas existe a preservação da neutralidade ou a tentativa de se eximir dos conflitos. Com isso, reiteramos que a existência de estar em grupo, não significa que os envolvidos no processo de análise vão ser capazes de “dialogar”.

Aqui pensamos o sentido da educação dialógica intersubjetiva e nesse sentido, questionamos: como pensar essa educação dialógica intersubjetiva num grupo de análise coletiva, na qual, por momentos, o diálogo passa a funcionar de uma forma completamente diferente? Será que estamos dando conta de representar o sentido pleno daquilo que está sendo comunicado? Para Habermas, o exercício dialógico intersubjetivo pressupõe uma visão descentrada do mundo. Segundo o autor,

As pessoas que agem comunicativamente podem alcançar um entendimento apenas acerca de posicionamentos positivos ou negativos sobre pretensões de validade criticáveis. *A relação entre esses pesos altera-se com a descentração das imagens de mundo.* Quanto mais descentrada estiver a imagem de mundo que proporciona a reserva cultural de saber, tanto menos a carência de entendimento estará velada de *antemão* por um mundo da vida que se interpreta de uma maneira aversa a críticas (HABERMAS, 2012a, p. 139).

Assim, a interação social, os acordos fundados, os consensos obtidos, enfim, o entendimento é mediado pela linguagem. “A linguagem é um *medium* de comunicação a serviço do entendimento, ao passo que os atores, à medida que logram entender-se uns com os outros com o intuito de coordenar suas ações, perseguem determinados fins, conforme o caso” (HABERMAS, 2012a, p. 194).

Contudo, segundo o autor, o agir comunicativo assinala interações que se coordenam por ações de fala, sem, no entanto, coincidir com elas.

Como pudemos observar, muitas das falas acima transcritas da primeira fase do GAND (*fase do conflito*) ainda apresentam elos com os ideais propostos pela filosofia da consciência, ou seja, a formação de um sujeito centrado apenas na sua visão de conhecimento e no seu “eu”. Isso nos remete ao modelo estratégico de ação, pois este modelo, segundo Habermas (2012) dá-se por satisfeito com a explanação das características do agir imediatamente voltado ao êxito, em que os atores se comportam cooperativamente apenas na medida em que isso corresponda a seu cálculo egocêntrico das vantagens. De acordo com o autor, os sujeitos que agem de maneira estratégica “têm de estar muito bem equipados cognitivamente, a ponto de que para eles não possa haver somente objetos físicos no mundo, mas também sistemas ocupados em tomar decisões” (HABERMAS, 2012, p. 170).

Ainda na fase do conflito, constatamos grandes dilemas em torno do que devia ser realizado. O GAND deu-se conta das dificuldades, dos empecilhos e de algumas falhas cometidas, conforme podemos ver nas falas abaixo:

*Pra colocar aí na análise, ficou complicado... porque ainda utilizar os diferenciais de professor iniciante, não se encaixa em nada... Então, pra nós, refletindo, assim, perdoem dizer, mas parece que foi um equívoco na hora de fazer (IGAND3, Grande grupo, 2012).*

*Não precisava ter (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

*Não (IGAND3, Grande grupo, 2012).*

Percebemos neste recorte que a integrante ao analisar a pesquisa, faz uma crítica ao trabalho pelo fato do mesmo exigir mais organização inicial. E mais, para as integrantes do GAND a líder é vista como uma facilitadora, aquela que media os conhecimentos, que dá uma direção, que neste momento, não foi possível visualizar. Além disso, notamos no grupo alguns membros com tendência a procrastinar o trabalho e ironizar a fala preocupada das pessoas. Evidenciamos nas expressões “acho melhor nós discutirmos isso na próxima reunião” (IGAND19, Grande grupo, 2012), “onde esta aluna fez o curso? Só para avisar e ninguém fazer lá” (IGAND15, Grande grupo, 2012), uma ação estratégica em evidência, uma vez que Habermas (2012a, p. 496) nos explica que tal ação é estratégica quando “a consideramos sob o aspecto da observância de regras de escolha racional e quando avaliamos o grau

de efetividade da influência exercida sobre as decisões de um oponente racional”. Dessa forma, é pertinente dizer que atitudes como ironizar e querer deixar para depois o que precisa ser feito hoje, são possíveis de ser identificadas a partir das nossas percepções do mundo exterior e da racionalidade humana, em que o sujeito manifesta seu desejo de não querer estar ali, de não estar à vontade, confortável na discussão com aquelas pessoas. “Sob circunstâncias apropriadas, deve ser possível identificar essas atitudes a partir do saber intuitivo dos próprios participantes” (HABERMAS, 2012a, p. 496).

Dando continuidade à discussão, afirmamos que nesta configuração de grupo, ou os participantes assumem uma atitude orientada pelo êxito, ou assumem uma atitude orientada pelo entendimento. Para tanto, é necessário fazer uma análise conceitual dessas duas atitudes.

No GAND houve entraves que admitiram nesta fase do conflito uma postura mais instrumental que comunicativa. Certos comportamentos e ações não contribuíam nem para prosseguir, tampouco para finalizar discussões, tornando o problema maior. Isso era percebido pelas integrantes quando alguém chamava a atenção pronunciando “*você está confundindo*” (IGAND1, *Grande grupo*, 2012). E em seguida era retrucada “*aí tá a confusão, porque este autor diz, diz e ele nunca conclui e no outro livro ele continua dizendo. Ele não é definitivo*” (IGAND19, *Grande grupo*, 2012). Notamos nesta última fala que a integrante não está se comunicando, pois comunicação não é apenas falar, discutir um assunto, divergir. Neste caso, o sujeito revela um sentimento de “desejo de perturbar”, mostrando-se auto-suficiente quando afirma categoricamente e com ar de superioridade “*eu li o autor*” (IGAND19, *Grande grupo*, 2012).

A tendência de algumas em desvirtuar o foco do debate e, muitas vezes, demonstrar certo pessimismo em relação à pesquisa, faz com que pensemos novamente que o grupo se encontra, neste período, voltado ao agir instrumental. Sobre isso, Habermas (2012a, p.500) acrescenta:

Ora ocorre que alguém, interessado em ver cumpridos seus propósitos, cativa dissimuladamente um outro com subterfúgios da prática comunicativa já internalizada no dia a dia e assim, em favor do próprio êxito, instrumentaliza esse outro, levando-o a ter um comportamento obtido por meio de recursos linguísticos manipuladores da vontade alheia.

Em relação a esta citação do autor, podemos nos arriscar a dizer que muitos comportamentos dentro do GAND se mostraram “mascarados”, pois nas entrelinhas não conseguimos identificar interações em que *todos* os participantes buscassem sintonizar entre si seus planos de ação individuais. O agir comunicativo almeja alcançar seus objetivos ilocucionários de maneira irrestrita. Nesse sentido, Habermas (2012, p. 203) diz que “uma interação só pode lograr êxito à medida que os envolvidos cheguem a um consenso uns com os outros; e esse consenso, por sua vez, depende de posicionamentos do tipo sim/não em face de pretensões potencialmente baseadas em razões”.

Mesmo havendo uma intenção positiva, um objetivo em comum, o que compareceu em alguns discursos das entrevistadas desta pesquisa e nas transcrições das reuniões, é que a interação inicial estabelecida não foi suficiente para manter um vínculo efetivo na relação dos sujeitos participantes. Contudo, observamos nas comunicações cotidianas do grupo, momentos explorativos voltados ao conhecimento, em que não se deixou desvincular o momento criativo e construtivo, orientado a que se alcançasse um consenso, conforme Habermas preconiza. Conforme o autor, o intérprete não pode alcançar a pré-compreensão do contexto, se não participa do processo de formação e avanço desse contexto.

A partir dessa posição, notamos no grupo uma tendência para dividir as responsabilidades e implementações de uma ideia e/ou a isenção da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso que poderia ser constatado no resultado. Vejamos:

*Deixa eu só fazer uma pergunta, eu não gostaria de ser constantemente o moderador. Eu acho que todas nós temos maturidade suficiente e, o moderador uma hora pode ser eu, outra vez outra, quer dizer, como são pesquisadores não fica o peso todo nas costas de uma única pessoa (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

Há também uma preocupação e atenção com os vários processos que envolvem a pesquisa e os pesquisadores. E uma delas é a facilidade com que o grande grupo tem para se dispersar e perder o foco do trabalho conforme podemos ver nas sentenças “*vocês não vão prestar atenção?*” (IGAND1, Grande grupo, 2012), “*gurias, vamos voltar ao foco, temos muito o que estudar*”, “*parem de conversar*” (IGAND1, Grande grupo, 2012). É a partir dessas falas que uma ação de caráter informativo e com ares de imposição, muda o caráter da coordenação na interação

social. Nesse sentido, podemos falar de grupos em que o mais importante é impor e não dialogar; é informar e não possibilitar a comunicação intersubjetiva. Esses apenas favorecem um agir instrumental. Vejamos outro recorte:

*Todo mundo, com exceção das colegas novas, leu a última reunião? O que eu acho, que aqui pensando, o que está faltando nas reuniões é estudo, fazer leituras fora daqui. Mas, também pode ser só impressão minha. Só que tenho percebido que o negócio está muito no oba-oba do grupo, a impressão está correta? (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

Analisando o trecho acima, podemos dizer que a integrante deixa transparecer em sua fala que no contexto da primeira fase, dominado pela racionalidade instrumental, para ter sucesso, é preciso agir sozinho. Ou seja, por um lado, emerge a necessidade de estudo e suscitam para a reflexão as questões sobre os métodos de análise, pois é necessário ter um domínio sobre o trabalho. Por outro, observamos neste mesmo recorte que o mesmo não se constitui tão somente numa racionalidade instrumental. O que nos leva a compreender isso é a forma como as integrantes são questionadas. É preciso repensar a matriz que norteia as análises, de como o conhecimento está sendo construído. Existe uma tentativa nesta fala de os atores se entenderem entre si sobre alguma coisa e entender a si mesmos. Neste contexto, Habermas (2012a, p. 564) esclarece que

o processo de entendimento desencadeia-se a partir do papel instrumental desempenhado por um mecanismo que coordena a ação; e a negociação comunicativa de temas autonomiza-se em favor da conversação. Sempre falo de “conversação” [*Konversation*] quando os pesos se deslocam nessa direção, indo da atuação propositada à comunicação.

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

*Temos na nossa mestra maior a inspiração para o aprendizado na pesquisa, na atuação profissional e, porque não dizer, sobre a vida (IGAND3, Subgrupo, 2016).*

*Acho que a pesquisa foi se transformando. A nossa líder foi tomando mais posse da situação e a gente também conseguindo captar e compreender melhor o funcionamento (IGAND2, Subgrupo, 2015).*

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

### **6.1.2 Mudança de cultura**

Ao conversarmos com as integrantes do GAND, percebemos que, inicialmente, o trabalho de análise coletiva nem sempre atendeu ao critério de ser coletivo, em grupo, como exemplificou esta integrante: “*realizávamos parte das tarefas individualmente, posteriormente, colocávamos para o grande grupo nossas compreensões, já com as inferências individuais que então eram discutidas e, no encontro, buscava-se um consenso*” (IGAND7, Subgrupo, 2016). Essa fala demonstra o quanto as integrantes do GAND estavam inseguras no início das análises, pois mesmo sabendo que o trabalho era conjunto, por momentos não estava acontecendo, conforme podemos comprovar nas falas destas outras integrantes:

*O que eu tinha ali, em relação ao outro subgrupo era assim ó... parecia que tava todo mundo ali fazendo por obrigação. Tinha que fazer. E nós tínhamos que nos reunir pra fazer, tá? E quando era possível se reunir pra fazer. No primeiro subgrupo que eu estava a gente não trabalhava assim como vocês. Uma parte da pesquisa foi diferente (IGAND4, Subgrupo, 2015).*

*Como o nosso subgrupo havia diminuído em razão de afastamentos, optamos por desfazê-lo e nos inserir nos outros subgrupos que já estavam formados. Daí sim, o trabalho foi realizado de modo compartilhado, priorizamos os encontros presenciais que eram realizados na casa das integrantes ou na UFSM (IGAND7, Subgrupo, 2016).*

Aqui nessas falas observamos certo descrédito no início pela análise coletiva das narrativas. Também percebemos uma forte tendência em comparar os subgrupos, sugerindo que um subgrupo não estava atendendo a proposta. Nessas falas a ação do pesquisador se mostra orientada por uma visão identificada com a filosofia da consciência ou do sujeito – que num primeiro momento aposta na tarefa individual com a certeza de um resultado com êxito. Para Habermas (2012a) o êxito é definido como “ocorrência de um estado desejado no mundo estado que se pode efetivar de maneira causal, por feito ou omissão direcionados a um fim” (p. 495). Pensando nisso, existem duas questões pertinentes que abrangem essa racionalidade, que são: 1ª) a questão da formação do pesquisador; e 2ª) a questão da autonomia para o exercício da escrita.

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

A segunda questão diz respeito à “autonomia” do pesquisador. Vejamos:

*Eu acho que pesquisar é quando o sujeito baixa a cabeça e faz, não deixa pra depois, porque você não pode perder tempo. Precisa sistematizar, ou seja, vou fazer isso, isso e isso. A gente precisa ter essa autonomia para poder construir uma formação que seja capaz, posteriormente, de dar conta ao que a gente se propôs (IGAND14, Subgrupo, 2016).*

*Eu sou muito autônoma, sabe...gosto de fazer tudo sozinha...e trabalhar nos subgrupos foi muito desafiador mesmo (IGAND15, Subgrupo, 2016).*

*Mas, aí nós vamos trabalhar sozinhas? Cada uma vai pegar e vai colocar o seu olhar sobre aquele sujeito? (IGAND2, Grande grupo, 2012).*

*Vão trabalhar em grupo. Como vocês vão se organizar tanto metodologicamente e em questão de horários é com vocês (IGAND1, Grande grupo, 2012).*

De acordo com as falas acima, ao conceder autonomia aos subgrupos para se dividir e trabalhar de forma independente é possível perceber integrantes com pensamentos ainda ligados com os ideais propostos pela filosofia da consciência, ou seja, de um sujeito autônomo e livre. Essa autonomia é de extrema importância no que tange à liberdade do pesquisador em fazer o seu próprio caminho, elaborar sua pesquisa de acordo com aquilo que vê como mais necessário à sua área de pesquisa. Mas também pode representar um ponto de divergência, quando se abre a possibilidade do não compartilhamento das ideias e discussão das mesmas. Isso é explicável do ponto de vista que temos ainda na sua grande maioria, um cenário de universidades em que as mesmas concedem aos alunos/pesquisadores um sistema de atuação profissional bastante técnica, voltada para uma concepção iluminista do conhecimento. Nessa concepção iluminista, o conhecimento ocorre através de um ato puro da razão reflexiva, que procura fazer uma correspondência entre o pensar e o objeto representado. Nesse contexto, é provável que haja a disseminação de um pensamento em que os seres dotados de razão devam valer-se da sua capacidade própria de entendimento, sem a colaboração do outro.

É por conta dessas questões apontadas também que nos lançamos a realizar a tarefa de analisar coletivamente as narrativas dos sessenta professores da pesquisa, que por meio de um GAND, procurou priorizar o compartilhamento de ideias, o planejamento coletivo e o debate sobre a pesquisa, visando um entendimento da forma como as análises iam ser feitas.

Nesta pesquisa, para a compreensão das interações, um conceito significativo da teoria habermasiana é o de “*coordenação de ações*” (HABERMAS, 2012), tendo em vista o entendimento de que o diálogo é possível em um espaço grupal. Quanto a isso, o autor define um agir coordenado como:

A necessidade de agir coordenado gera na sociedade uma determinada demanda de comunicação; e essa demanda precisa ser atendida quando, para cumprir o propósito de satisfazer essa carência, é obrigatoriamente possível uma coordenação efetiva de ações (HABERMAS, 2012a, p. 477).

Em outras palavras, para o autor, a coordenação de ações de um grupo de falantes acontece por meio de ações individuais construídas coletivamente objetivando o entendimento dos participantes sobre suas pretensões de verdade.

De outra parte, falo ainda de ações *comunicativas* quando os planos de ações dos atores envolvidos são coordenados não por meio de cálculos egocêntricos do êxito que se pode obter, mas por meio dos atos de entendimento. No agir comunicativo os participantes não se orientam em primeira linha pelo êxito de si mesmos; perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida. De tal forma, a negociação sobre as definições acerca da situação vivida faz-se um componente essencial das exigências interpretativas necessárias ao agir comunicativo (HABERMAS, 2012a, p. 496).

Assim, para Habermas (2012), a racionalidade comunicativa acontece como uma maneira de interagir com o mundo, através da interação intersubjetiva entre os envolvidos, ao fazerem uso da linguagem.

Nesse sentido, enfatizamos a questão da qualidade no processo de análise coletiva, que para nós, quando pensamos em “qualidade” é, antes de tudo, a qualidade do processo comunicacional. Em outras palavras, quando analisamos a qualidade num grupo de pesquisa, estamos tratando das condições que os sujeitos produzem para vencer o primeiro problema que é de “comunicação”, conforme pudemos comprovar nas falas a seguir:

*Pessoal vai ficar três entrevistas para cada pessoa. Não tem essa história de fazer sozinho. Gente, isso aqui é uma pesquisa que todos estão fazendo. Gurias eu vou ter que sair agora (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Agora a gente vai ter que se virar!! (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

*Nenhuma... (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Vou dar uma sugestão, apenas uma opinião para a gente se organizar de quem vai fazer com quem... a partir das entrevistas que a gente fez, por que a gente tem toda uma interação já com o entrevistado, acho que ficaria bem interessante (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*É que tem coisas aqui que não vão poder ser pensadas assim, agora como vocês vão se dividir é com vocês, eu não vou ficar aqui me metendo. Tchou! Eu só quero que vocês se dividam agora para as gurias mandarem as coisas. Gurias, vocês vão me enlouquecer! Adeus! Aí gurias, eu tenho que ir embora... só que vocês estão muito inseguras e isso me deixa nervosa (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Então não vai! (IGAND9, Grande grupo, 2013).*

*Gurias, as meninas têm um quadro de controle de quem fez as entrevistas, de repente esse pode ser o nosso caminho. Afinal, a pessoa já fez a entrevista, sei lá...quem sabe ter a autonomia de escolher os três que gostaria de fazer? (IGAND18, Grande grupo, 2013).*

*Qual é o problema da gente pegar as áreas e dividir? Eu ainda não entendi qual é a lógica (IGAND7, Grande grupo, 2013).*

*Não tem problema (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Então, pelo amor de Deus vamos entrar em um acordo de uma vez pra gente conseguir sair daqui com isso pronto e assim começar as análises! (IGAND7, Grande grupo, 2013).*

*É isso que estamos fazendo! (IGAND14, Grande grupo, 2013).*

*Acho interessante nós construirmos critérios e decidirmos quais vamos adotar, se não fica uma confusão. Olhem aqui, existe a proposta do critério de quem entrevistou, existe o critério de ser aleatório e existe o critério de ser por tempo. Quais vamos adotar? (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Uma de cada vez... por favor!! Ninguém entende assim! (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

*Eu estava falando, que se eu pego uma área que não seja a minha, de repente eu tenha um outro olhar (IGAND9, Grande grupo, 2013).*

*Isso é positivo (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Só uma ressalva, quando se fala em voltar para os quadros é ir e voltar na transcrição também (IGAND17, Grande grupo, 2013).*

*Aquilo que o que a colega estava falando, infelizmente vai acontecer para todo mundo: pegar algo que não seja da sua área, afinal isso é uma unidade metodológica (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Outra questão é que nem todo mundo fez entrevistas (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

*Esse é o maior problema, nem todo mundo fez entrevista. Então, chegamos a conclusão... (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

Nas falas acima, fica claro que temos um grupo de pesquisadores com um comportamento diferenciado, ou seja, um grupo agitado que apresenta facilidade para se dispersar e perder constantemente o foco do trabalho. Além disso, as falas demonstram que o GAND atingiu o ponto máximo das incertezas. O movimento que se estabeleceu dentro do grupo era de oscilação entre a tensão e a necessidade de sistematizar o trabalho. Na atuação impositiva de algumas integrantes ao distribuir as tarefas e posições, podemos perceber os reflexos da racionalidade instrumental, conforme mostram as falas abaixo:

*Por sorteio aleatório nós corremos menos o risco de errar (IGAND9, Grande grupo, 2013).*

*Tem que ser uma coisa uniforme, foi feito assim... (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

*Eu acho até menos comprometido, acho melhor! (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Isso! (IGAND10, Grande grupo, 2013).*

*As meninas podem fazer o sorteio, pegar os sessenta sujeitos e nomear para cada pessoa do grupo um número x de sujeitos. Pronto!! Termina essa função... (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

Contudo, podemos notar que há uma progressão na discussão do assunto pelos integrantes do GAND ao apostar na pertinência da proposição de um ambiente de possibilidades de debate e compartilhamento de ideias como forma de fazer emergir, coletivamente, elementos necessários à construção de um aporte metodológico que sirva de fundamentação para uma análise coletiva. Também podemos considerar um ponto importante dentro da TAC (2012), a necessidade de os debatedores esgotarem seus argumentos em defesa de uma proposição, na busca do entendimento e consenso no grupo. Isso se torna claro dentro do GAND a partir do momento em que as integrantes tentam buscar princípios comunicativos dentro de um processo de interação. Vejamos:

*Pode ser grupo, não tem problema, vocês querem grupal? Por que vocês querem usar grupal? (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Por que nós acreditamos que esse termo constitui o grupo no contexto da palavra, mas que poderiam muito bem ser um grupo... (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Mas por que o termo grupo pra ti é diferente de grupal? (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Não é diferente, é a mesma coisa!! (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Então tá, eu gosto mais de grupo.... (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Pra mim elas tão querendo dizer a mesma coisa (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Eu gosto mais de grupo (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Análise narrativa grupal poderia ser? (IGAND14, Grande grupo, 2013).*

*Isso!!! (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Pode ser! (IGAND4, Grande grupo, 2013).*

*Pode ser, vamos repetir para o gravador... GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA GRUPAL. Então ela é uma ANÁLISE NARRATIVA GRUPAL. GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA acho que fecha mais, né? (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*É que análise narrativa é nós, grupo, nos constituindo (IGAND4, Grande grupo, 2013).*

*Isso... é nós nos constituindo e essa é a metodologia do nosso projeto. O nome da metodologia poder ser ANÁLISE NARRATIVA GRUPAL, e o grupo se chama GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA e a metodologia é outra. Porém, agora a gente vai ter que ir adiante pra isso ir (IGAND1, Grande grupo, 2013).*

*Bom, pelo menos chegamos em um consenso (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

Desse modo, podemos ver nos trechos de interação acima, um conjunto de elementos de fala que contemplam uma discussão, mesmo que de pequena extensão. Nas falas, as integrantes do GAND, ao contemplar uma temática específica, que era o nome do grupo e o nome da metodologia, discutem em favor do melhor argumento, que segundo Habermas (2012a, p. 67) “o desenvolvimento de um argumento não é de modo algum a unificação amigável em vista de opiniões quaisquer”. Ou seja, posições divergentes devem servir para a construção do conhecimento e não para a disputa. Transições do pensamento cumprem-se em nós, sem importar se elas nos agradam ou não. Ainda de acordo com o autor

Opiniões só podem se manifestar como sistematicamente falsas, intenções de ação como sistematicamente despropositadas, pensamentos como meras fantasias ou invencionices, caso estejam situados sobre o pano de fundo de um mundo objetivo, e desde que sejam dimensionados, todos eles, segundo pretensões criticáveis de verdade e de êxito (HABERMAS, 2012a, p. 107).

Ações comunicativas sempre requerem uma interpretação que seja racional desde o início. Portanto, mesmo que o GAND não tivesse a compreensão exata da sua dinâmica de trabalho, foi a partir das interações e da coordenação de ações individuais, tendo por base um comum acordo, que o grupo alcançou o entendimento da proposta. As expressões para o estabelecimento de relações interpessoais entre falante e ouvintes deram espaço para o amadurecimento das ideias gerando a síntese do processo, conforme pudemos verificar no recorte a seguir:

*Tá e nesse segundo momento da análise, não será feito uma readequação dos sujeitos? (IGAND5, Grande grupo, 2013).*

*Terão. Daí nós vamos ter que nos dividir em áreas. Nós precisamos de um pacote de cada área com sujeitos que dizem respeito de cada área. Os 15 sujeitos da saúde terão que estar em um quadro que nos dê uma visão (IGAND19, Grande grupo, 2013).*

*Vai ficar bom se a gente conseguir fazer isso (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*É que nesse momento se cada uma fizer bem a sua tarefa individualmente, que é chegar aqui com o quadro dizendo: eu explorei tudo o que eu podia, eu fui nas transcrições, eu ouvi as transcrições, eu li as transcrições. Esse quadro aqui... (IGAND19, Grande grupo, 2013).*

*Vai ser o definitivo, vai dar para girar (IGAND4, Grande grupo, 2013).*

*Isso. E aí vai discutir com teu grupo e chegar a uma conclusão. Essa discussão não é aqui. Essa discussão é no subgrupo (IGAND19, Grande grupo, 2013).*

Assim, conforme pudemos observar, as integrantes do GAND ao agirem interativamente, tornaram possível a manutenção de um diálogo que, as colocava na perspectiva de outro alguém. Sobre isso, o autor confirma que “todo ato de entendimento pode ser concebido como parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p. 138).

O GAND foi posto na condição de erro e consenso e, por isso, iniciou um processo de compreensão que deu lugar ao entendimento. Vejamos:

*Eu quero dizer como é que eu estou pensando para ver se eu estou pensando certo. Eu não fui para o quadro, eu fui primeiro para a transcrição. Daí eu fiz um quadro em branco e eu fui ali lendo e já colocando as minhas impressões e cruzei o meu quadro com o quadro que a pessoa já tinha feito. Teve uns que fechou, ok. Teve outros que eu tive algumas divergências, aí eu entendo que*

*depois desse trabalho é o momento de levar para o subgrupo certo, para discutir se as minhas impressões sobre aquela transcrição estão realmente de acordo e se é legítimo fazer essa alteração (IGAND18, Grande grupo, 2013).*

*Muito bem. É isso que tem que ser feito. Nem mais nem menos. E aí considerar todas as categorias e indicadores. Aí sim, só que ainda sem retomar lá os objetivos que nós vamos fazer em conjunto. Claro até aqui? (IGAND19, Grande grupo, 2013).*

Desse modo, vemos nessas falas que houve uma compreensão a respeito da tarefa, através da confirmação de que o pensamento da integrante estava correto. Com isso, as componentes do GAND se posicionam de tal forma que reconhecemos dentro daquele espaço, os aspectos relativos à discussão e a elaboração das ideias em conjunto. De acordo com Habermas (2012), em comunicações cotidianas, uma exteriorização nunca está lá por si mesma, isto é, a partir do contexto acrescenta-se a ela um teor de significado cuja compreensão o falante pressupõe no ouvinte. Além disso, para alcançar a pré-compreensão do contexto, o intérprete precisa fazer parte deste nexos de referências como alguém participativo na interação, como um sujeito que participa do processo de formação, pois “[...] o momento explorativo, voltado ao conhecimento, não se deixa desvincular do momento criativo e construtivo, orientado a que se alcance um consenso” (HABERMAS, 2012a, p. 234).

Complementando uma tentativa de condensar os conceitos da teoria habermasiana pertinentes a esta pesquisa, consideramos o fato de que as falas acima transcritas versam, na sua maioria, sobre “entendimento”. O que nos leva a afirmar isso é o visível esforço demonstrado pelas integrantes do GAND em buscar a ocorrência de um agir comunicativo, por meio da discussão no coletivo.

O “entendimento” é um conceito definido de forma bastante categórico na concepção habermasiana, porque não se trata de simplesmente “concordar” com o falante na tentativa de um entendimento bem-sucedido. Ele é “[...] um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir” (HABERMAS, 2012a, p. 497) e se diferencia da concordância pelo fato dos sujeitos poderem atingir um consenso comum por todos após uma tematização racional das pretensões de validade. Para o autor,

Processos de entendimento visam a um comum acordo que satisfaça as condições de um assentimento racionalmente motivado quanto ao conteúdo de uma exteriorização. Um comum acordo almejado por via comunicativa tem um fundamento racional, pois nenhuma das partes pode jamais *impô-lo*: nem de modo instrumental, pela intervenção imediata na situação da ação, nem de modo estratégico, pela influência calculista sobre a decisão de um oponente (HABERMAS, 2012a, p. 498).

Dessa forma, o autor diz que o ato de fala de um sujeito só tem sucesso quando o outro aceita a oferta presente, ou seja, é preciso que o outro assuma posição diante de uma pretensão de validade fundamentalmente passível de crítica. Assim, de acordo com o autor, os conceitos de fala e entendimento interpretam-se reciprocamente.

Outro aspecto importante dentro do GAND que merece atenção é a relação entre a fundamentação teórica e a prática. Essas constituíram uma base comum para realizar a análise. A formação do pesquisador é construída a partir da imersão na teoria comungada com a prática da pesquisa e de práticas sociais. Assim, após o entendimento sobre como realizar as análises no coletivo, as integrantes iniciaram um processo de atuação que evidenciou a sua pertinência em um contexto de reflexão que mudou a cultura do pensamento grupal, possibilitando outra realidade. As integrantes se inseriram em um processo individual e coletivo que se desenvolveu seguindo uma discussão da ação através da imersão em diferentes teóricos, exploração das narrativas, elaboração da ação e a constante reelaboração de novas ações, as quais possibilitaram uma mudança de cultura do grupo.

Todo o processo de análise concretizado, comungados com a confiança da líder no grupo e na proposta, resultaram em oportunidades de racionalidade comunicativa sobre a dinâmica constitutiva do GAND e possuem como consequência as mudanças que foram ocorrendo de uma forma gradual, para um novo paradigma: o da razão comunicativa. Em Habermas (2012), isto está relacionado ao ensejo de trazer para o debate a relevância de realizar as análises no coletivo, discutindo-as no mundo da vida e também à indispensabilidade de que esse debate evolua para uma tentativa de entendimentos mútuos sobre a importância de se formar pesquisadores que priorizem o trabalho conjunto em suas práticas futuras, pois “a partir do mundo da vida os participantes da comunicação chegam a um entendimento sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012a, p. 581).

### **6.1.3 Consolidação do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) como formação de pesquisadores**

Entendemos que os encontros do GAND para análise coletiva das entrevistas dos sessenta professores da pesquisa, com o passar do tempo, foram gradativamente mudando a maneira habitual de participação das integrantes no

processo de reflexão e ação, especificamente sobre concepção de pesquisa e em como fazer pesquisa. Aos poucos fomos nos deparando com um cenário no grande grupo caracterizado pela revisão permanente do estado das coisas e conseqüentemente, um retorno constante às conclusões das análises nos subgrupos. Esse trabalho proporcionou a discussão dos passos dados e as integrantes puderam manifestar muitas requisições de inteligibilidade sobre o exercício de criação da metodologia, bem como os avanços, os entraves e as conquistas manifestadas pelos pesquisadores em relação ao trabalho desenvolvido.

Essas discussões em grupo estão ligadas fundamentalmente, aos aspectos da ação comunicativa e foram mostradas em quase todas as integrantes, em grande parte, ao longo dos quinze encontros, mais especificamente no final dos mesmos. Sendo assim, evidenciamos também, o trabalho de liderança, que mediante uma comunicação aberta, foi fomentada pelo incentivo à busca pelo entendimento entre as integrantes.

O contexto do GAND permite apresentar a premissa teórica segundo a qual o incentivo frequente da líder à análise coletiva de narrativas e a constituição de um ambiente que preze pela ação comunicativa, pode ser tomado como um processo formativo de pesquisadores. Dessa forma, a interação entre as integrantes do GAND, possibilitada pela análise coletiva, permitiu interações intersubjetivas como as preconizadas por Habermas (2012). Essa é uma característica essencial no processo comunicativo pelo caminho da TAC, no que tange a questão da qualidade comunicacional nos grupos de pesquisa. Nesses, a pesquisa é colocada como um meio adequado de aquisição e de construção do conhecimento. Contudo, é preciso que se conheça que tipo de pesquisa está sendo privilegiada, ou seja, em quais princípios de conhecimento elas se apoiam.

Em nossa pesquisa, as integrantes do GAND foram solicitadas a comentar a concepção delas sobre pesquisa. Com base na análise realizada nas falas das integrantes, pudemos levantar concepções que foram relatadas na maioria das entrevistas.

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

*Acho que uma investigação necessita estar fundada em alguns valores significativos, como pessoais do pesquisador, em que esse necessita ser neutro, gerativo, criativo e reflexivo (IGAND2, Subgrupo, 2015).*

*Na minha concepção, uma investigação é a que nasce de um problema vivenciado pelo pesquisador que delinea um caminho minuciosamente pensado de acordo com a realidade/cenário a ser investigado (IGAND3, Subgrupo, 2016).*

Relacionando as falas, é interessante notar que as integrantes narraram o processo de pesquisa como criterioso, particularmente, por um lado, com a ideia de fazer ligações e integrar o conhecimento existente ao novo. Por outro lado, houve uma ênfase considerável na pesquisa como um processo sistemático. Por exemplo, a pesquisa “[...] é o processo sistematizado que investiga para comprovar ou refutar hipóteses geradas a partir da empiria” (IGAND6, Subgrupo, 2015), e “o que é significativo, mas de uma forma sistemática” (IGAND10, Subgrupo, 2016). Verificamos nessas falas, mesmo concordando-se que uma pesquisa deve ser sistemática, com objetivos definidos, uma racionalidade instrumental, pois as integrantes afirmam que, no contexto da pesquisa, para ser significativo, necessita ser organizada e partir da empiria. Ou seja, entendemos que as integrantes aliam a importância da pesquisa, no que tange à construção do conhecimento, à prática de organização do estudo. Observamos que a ideia de pesquisa não constitui, tampouco revela, necessariamente, um paradigma pertinente de conhecimento. Portanto, como procedimento de aprendizagem, a pesquisa pode estar a serviço de mais de um paradigma, isto é, pode valer tanto para o paradigma da filosofia do sujeito, como para o da razão comunicativa.

Além disso, na continuação do diálogo com as integrantes sobre qual o entendimento de uma investigação, percebemos inicialmente, uma tendência em valorizar o trabalho individual do pesquisador. Vejamos:

*Eu gostei de fazer a análise no grupo, achei interessante e um trabalho extremamente desafiador, mas às vezes eu pensava que, se eu estivesse sozinha, ela (a pesquisa) renderia mais; eu faria diferente muita coisa, com certeza (IGAND14, Subgrupo, 2016).*

Aqui, nessa fala, observamos uma descrença pela análise coletiva das narrativas. Nessa fala, a ação do pesquisador se mostra orientada por uma visão identificada com a filosofia da consciência ou do sujeito, que num primeiro momento aposta na tarefa individual como garantia de sucesso.

O estudo discutido aqui amplia nossa pesquisa e sugere uma série de implicações para futuras pesquisas e para a prática. Ele sugere que, a fim de entender como as pessoas pensam sobre o que é pesquisar, é preciso considerar os fatores contextuais que têm uma influência sobre o entendimento.

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

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

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

*Construção de conhecimento. Pesquisa nasce de problemas da prática profissional, do cotidiano do professor, do pesquisador e, através desse problema é que se buscam respostas. E, mesmo encontrando respostas, essas se constituem em respostas que geram novas perguntas. Assim, minha concepção de pesquisa é que esta vem para 'alimentar' o ensino, sustentar a extensão e gerar novas pesquisas (IGAND3, Subgrupo, 2016).*

*Pesquisa envolve atividades desenvolvidas com rigor científico acadêmico que têm como objetivo produzir novos conhecimentos a respeito de fenômenos conhecidos ou produzir conhecimento sobre fenômeno até então desconhecido. A pesquisa nos movimenta, é a atividade que motiva questionamentos e dúvidas e, ao mesmo tempo, é a ação que desenvolvemos para encontrar respostas/novas perguntas. Sempre procuro ensinar isso para os meus alunos (IGAND13, Subgrupo, 2015).*

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

Vejamos outros recortes:

*Entendo uma pesquisa como um amplo movimento de busca por dados que auxiliem a compreensão do tema que a propõe. [...] A pesquisa precisa ter um objetivo a ser respondido/perseguido pelo autor. Uma vez estipulado tal objetivo, a pesquisa precisará ter e apresentar uma metodologia a ser percorrida para que o pesquisador ao cumprir uma organização, possa também levar ao conhecimento dos leitores, como a mesma foi desenvolvida [...] (IGAND8, Subgrupo, 2015).*

*Pesquisar é produzir. Essa produção precisa ter reflexo no mercado de trabalho a fim de levar o conhecimento a outras pessoas, reconhecendo também o trabalho do autor (IGAND6, Subgrupo, 2015).*

*[...] A partir de nossas vivências, podemos constatar determinados fenômenos. Entretanto, somente a partir da sistematização de coleta e registro de dados (orientada pelos princípios científicos) é que podemos considerar esse conhecimento como comprovado/científico (IGAND4, Subgrupo, 2015).*

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

Ao mesmo tempo, estas outras entrevistadas dizem que:

*Pesquisa para mim, hoje, é, além do ato de investigar, estudar, conhecer, uma nova realidade, assunto, conteúdo, a partir de uma organização e de estudo criterioso quanto à forma como será realizada, resultando em novos*

*conhecimentos, é a oportunidade de aprender em conjunto (IGAND12, Subgrupo, 2016).*

*[...] no doutorado os caminhos se ampliaram demais abrindo portas para eu unir minhas duas profissões e através desta união poder pesquisar algo que possa mudar a realidade de alguns espaços acadêmicos e com isso, possa ocorrer um crescimento e melhoramento na minha realidade. Com certeza, não irei privar-me de continuar pesquisando e ensinando que a pesquisa coletiva nos oportuniza o diálogo e um aprendizado imensurável (IGAND11, Subgrupo, 2016).*

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

O modelo de racionalidade apresentada por Habermas (2012) não pretende abandonar o modelo instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos não apenas com o objeto, mas também promover a integração das racionalidades instrumental e comunicativa, considerando também as normas e as experiências intersubjetivas. Isso porque a racionalidade comunicativa tem sua ação presente no mundo da vida e a racionalidade instrumental nos sistemas sociais. O fato de o autor primar por uma racionalidade comunicativa é a confiança de que, na ação comum, os atores adquirem a capacidade de produzir, por meio do diálogo, a razão. Isso demonstra que o projeto de Habermas é assertivo, pois acredita na capacidade humana através da competência discursiva dos indivíduos para aprimorar o projeto social.

Dando continuidade à discussão, outras integrantes entrevistadas afirmam:

*Entendo pesquisa com um instrumento de aproximação dos fenômenos que existem no mundo natural e humano, que permite a evolução de tais mundos. A evolução se realiza por meio do conhecimento gerado no ato de pesquisar, sendo esse ato, também um fenômeno. E, como uma atividade geradora de conhecimento, exige adequação de ciência e instrumental conforme o mundo fenomenológico ao qual a pesquisa se propõe elucidar (IGAND2, Subgrupo, 2015).*

*Penso que pesquisa é um processo intenso de estudo, que pode envolver vários sujeitos num mesmo espaço para a coleta e análise de dados, com os quais buscamos compreender um fenômeno social dentro do contexto em que ele se desenvolve (IGAND15, Subgrupo, 2016).*

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

Na primeira concepção a pesquisa é vista como atividades técnicas separadas em que o objetivo é sintetizar esses elementos separados para resolver ou responder um problema ou abrir novo questionamento; a segunda concepção, conceitos ocultos são procurados e a pesquisa é interpretada como um processo de descoberta ou de criação de significados subjacentes; a terceira concepção enfatiza publicações, reconhecimento. A investigação está, assim, entendida como uma espécie de lugar social de mercado em que ocorre a troca de “produtos”; e a quarta concepção o pesquisador considera questões pessoais e dificuldades. A investigação está interpretada como uma trajetória pessoal de descoberta, possivelmente levando à transformação.

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

Essas concepções são úteis para entender o porquê de, às vezes, pesquisadores ao se referirem à investigação, não parecem estar discutindo a mesma coisa ou não conseguem se comunicar de forma eficaz. Eles podem ter diferentes concepções de pesquisa e seus pontos de vista podem impactar sobre o quanto estão dispostos e aptos para realizar sua pesquisa e lidar com problemas que necessitam de compreensão e competência, tanto comunicativa quanto instrumental para a investigação. De acordo com Habermas (2012a, p. 590), “[...] não há uma concorrência entre *tipos de agir orientados pelo entendimento* e *tipos de agir orientados pelo êxito*, mas entre *princípios de integração social*”.

Conforme pudemos ver, as integrantes do GAND, ao evidenciar que possuem diferentes concepções sobre pesquisa, apresentaram dificuldade para realizar as análises no coletivo. Isso é totalmente compreensível uma vez que, como já discutido anteriormente, temos enraizado uma formação de ensino tradicional

(SCREMIN, 2014), calcado no agir instrumental, em que as normas, as regras regulam nossas ações, ou seja, uma formação que aposta na assimilação como forma de adquirir conhecimento. Contudo, na análise realizada, é claramente observável um significativo deslocamento da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa, no que tange à compreensão das mesmas sobre pesquisa. O que nos leva a afirmar isso é a leitura feita das falas das integrantes, em que se expressam de maneira comunicativa ao se movimentarem por meio de uma linguagem natural fazendo interpretações legadas pela tradição e, ao mesmo tempo, se referem a coisas dos seus mundos objetivo, social e subjetivo, numa manifestação descentrada do mundo.

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

Portanto, a essência de muitas das falas das integrantes do GAND contempla categorias já superadoras da filosofia do sujeito, como, por exemplo, a aplicação da atividade atravessada por uma intencionalidade, por uma reflexão constante da situação vivenciada e por um plano de ação mediado pela teoria; o aprendizado da convivência; o afeto transformador e a escuta em processos de cooperação, que privilegiam a inteligibilidade, favoreceu a comunicação e a conquista de entendimentos. Corroborando os escritos de Habermas, o contato entre a líder e as integrantes gerou um processo de “coordenação das ações” em que a intersubjetividade foi estimulada entre as integrantes durante todo o tempo; por isso percebemos que a proposta de análise coletiva prevê a interação entre os envolvidos.

Observamos no GAND o desenvolvimento de um espaço que com o passar do tempo, mesmo ainda tendo presente a ansiedade, as dúvidas, o egocentrismo, houve uma aceitação, tolerância e escuta em relação ao ponto de vista das integrantes possibilitando o debate aberto e igualitário sobre a pesquisa. Havia uma discussão das preocupações por meio das experiências nos subgrupos, se colocando em dúvida e se questionando sobre a validade da forma como as análises estavam sendo conduzidas. Vejamos:

*Gostaria de fazer um comentário. Vocês fizeram essa entrevista, então vocês conseguem identificar todos esses detalhes da fala, do que os sujeitos estão transmitindo? (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Mas as outras entrevistas não fui eu que fiz, mas deu para fazer (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Não tem como pra mim... Porque pra nós algumas narrativas que tu recortas se tu não explica, eu não entendo (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Mas eu acho que não é porque eu fiz, acho que é porque eu sou da área. (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Possivelmente, daí tu consegue extrair mais, do que se eu tivesse feito, não teria essa leitura, entende? (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Entendi, isso aí vai acontecer com todos os grupos. Foi difícil fazer o primeiro. Agora esse, por eu ser da área, a gente tem outro olhar (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Sim, isso é bem importante, quando a gente dividir aqui por área acho que isso tem que ser levado em consideração (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*Sim, sim (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Claro, e a gente reparou que quando a gente analisou um sujeito da nossa área, conseguimos discutir algumas coisas que a gente identificou e nos outros não foi da mesma forma (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*O que eu acho que você está colocando é que, pra gente tomar cuidado nos recortes que a gente faz, nas expressões que a gente tira, nas entrevistas, pra que elas sejam mais claras, mas específicas do que o que a pessoa falou. Daí qualquer pessoa que leia, tire a mensagem do entrevistado, e não que a gente passa no excerto como interpretação nossa (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Mas gurias não têm como tu não fazer. Porque tu lê, e tu retira as coisas para fazer os quadros a partir do seu entendimento (IGAND8, Grande grupo, 2013).*

*Com certeza. Mas é a partir da leitura do outro que talvez ele não entenda aquilo, entendeu? (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

*O que tu diz é verdade, não tem como não passar pela compreensão da gente, mas também a gente tem que procurar se manter mais neutro e recortar mais a mensagem da pessoa (IGAND2, Grande grupo, 2013).*

*Sim, e essa também é a primeira vez que a gente tá olhando isso juntas né! Então o que vem agora é o grupo discutir a partir do que o subgrupo tá encontrando (IGAND3, Grande grupo, 2013).*

Com relação a essas falas, o que podemos perceber é que a imersão e o envolvimento das integrantes em uma coordenação de ações para a análise coletiva de dados se deram aos poucos ao longo dos encontros. Isso aconteceu pelo fato de as integrantes irem se envolvendo na pesquisa, nas apresentações das análises e no debate de pretensões de validade e, aos poucos, construindo entendimentos sobre a elaboração das ideias e as ações que faziam parte da análise coletiva. Dessa forma, foram sintetizando o processo de análise dos dados e fortalecendo suas concepções no mundo da vida (HABERMAS, 2012), propondo situações de aproximação entre as ideias trazidas para o grande grupo e constituindo o que chamamos de um Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND). Segundo Habermas (2012a, p.159), “[...] esse mundo da vida *intersubjetivamente* partilhado conforma o pano de fundo do agir comunicativo”. De acordo com o autor,

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

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

Assim, caracterizamos o trabalho de análise coletiva como um processo no qual os saberes trazidos pelas integrantes, incluindo preocupações, dúvidas, angústias, são ‘tematizadas’ em um ambiente de busca constante por um entendimento dos conteúdos pragmáticos e proposicionais dos atos de fala (HABERMAS, 2012) das integrantes, que somente pode acontecer na ação comunicativa. Esse dado, também, coopera na concepção de pesquisa e na constituição do GAND, juntamente com o envolvimento das integrantes como “coordenadores de ação”. Em uma perspectiva habermasiana, o conceito de “coordenação de ações” é um elemento base nas análises de processos de interação.

## 6.2 CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)

Ao final das análises, o Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) estava mais aberto e conquistando resultados excelentes. Houve um compromisso assumido por todas. Também existiu um alinhamento quando se tratava de apresentar os resultados. Mesmo tendo opiniões divergentes no grupo, os acordos resultavam do esforço de cada uma para se alcançar um posicionamento conjunto em relação à pesquisa. Tratava-se de uma solução mista, em que se cedia e se ganhava, tornando possível a convivência e o crescimento do grupo. Isso amenizava conflitos não produtivos em relação à tomada de decisões, já que, a rigidez das posturas e a imposição de ideias de alguns, muitas vezes, reduziam o comprometimento com o trabalho. Essa avaliação permitiu a promoção da eficácia da comunicação intra e intergrupar que o grupo deveria ter.

Assim, a dinâmica constitutiva do grupo passou por três momentos, a saber:

1º) O GAND foi se constituindo nos momentos de dúvidas e certezas. Esses momentos, que fizeram parte, principalmente, da pré-concepção grupal, o tornou um grupo coeso. A coesão é o fator mais importante para nós, pois é o grau em que um grupo consegue manter-se unido, e não só no decorrer de cada tarefa, mas sim, ao longo da vida acadêmica/profissional. Um grupo coeso, e também eficaz, é aquele que consegue enfrentar os desafios atribuídos e, mesmo após seu término, mantém-se unido em favor de outras pesquisas. E o GAND conseguiu manter-se unido, coeso pelas seguintes posturas:

- a) Diferentes motivos pessoais/formativos compartilhados;
- b) Definição de organização do trabalho (como íamos realizar as análises) de modo compartilhado;
- c) Interação frequente (reuniões/grupos no *WhatsApp*/encontros informais);
- d) Recompensas à cooperação (doutorado, mestrado, aprendizagem, currículo *lattes*, produções, etc.);
- e) Avaliação e reconhecimento da eficácia do grupo (reconhecimento da líder, conclusão do relatório);
- f) Respeito, fidelidade e gratidão pela líder do grupo.

2º) De conceitos novos que iam surgindo a partir do lançamento de várias ideias, de divagações e ao mesmo tempo, a partir do conhecimento específico que cada uma trazia quando estava discutindo. Conhecimentos individuais, mas que

eram partilhados no coletivo, com o grupo. Como dito anteriormente, não se tratava de um grupo fechado; era um grupo de ideias abertas, motivado.

3º) Um grupo que ia se constituindo a partir do seu desmonte e se reconstruía através do constante incentivo da líder, que mesmo receosa e preocupada com o andamento da pesquisa, conseguia instigar, motivar e mostrar que o aprendizado acontece durante o processo. Portanto, dependia de cada uma ali presente exercer a disciplina que uma pesquisa requer para produzir o conhecimento.

Nossos estudos mostraram que as abordagens de aprendizagem, orientações de liderança, dificuldades e pontos de vista diferentes formam uma rede conectada.

Portanto, a dinâmica constitutiva do GAND decorreu do esforço de construção de uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG), gerando formação de pesquisadores e foi atravessada por interações intersubjetivas que possibilitaram às integrantes, refletir sobre suas próprias práticas como pesquisadoras, gerando mudanças na forma de conceber e fazer pesquisa.

Assim, esses três momentos pelos quais o grupo passou, permitiu duas movimentações importantes que constituíram o GAND:

- a) a reconstrução do equilíbrio entre os mundos objetivo, subjetivo e social; e
- b) a coordenação efetiva de ações individuais (imersão, exploração, elaboração e reelaboração) para o desenvolvimento da tarefa de análise coletiva proposta pelo grupo.

Em relação à primeira movimentação se faz necessário comentar que essa caracteriza o esforço individual e coletivo das integrantes para harmonizar e integrar as três dimensões: objetiva (ciência-tecnologia); subjetiva (cultura-indivíduo); e social (sociedade-coletivo). Houve uma superação grupal que permitiu uma transcendência significativa da racionalidade instrumental para a comunicativa. Quando o GAND deixou de dar ênfase à dimensão objetiva, estabeleceu um equilíbrio entre as dimensões da objetividade, subjetividade e coletividade.

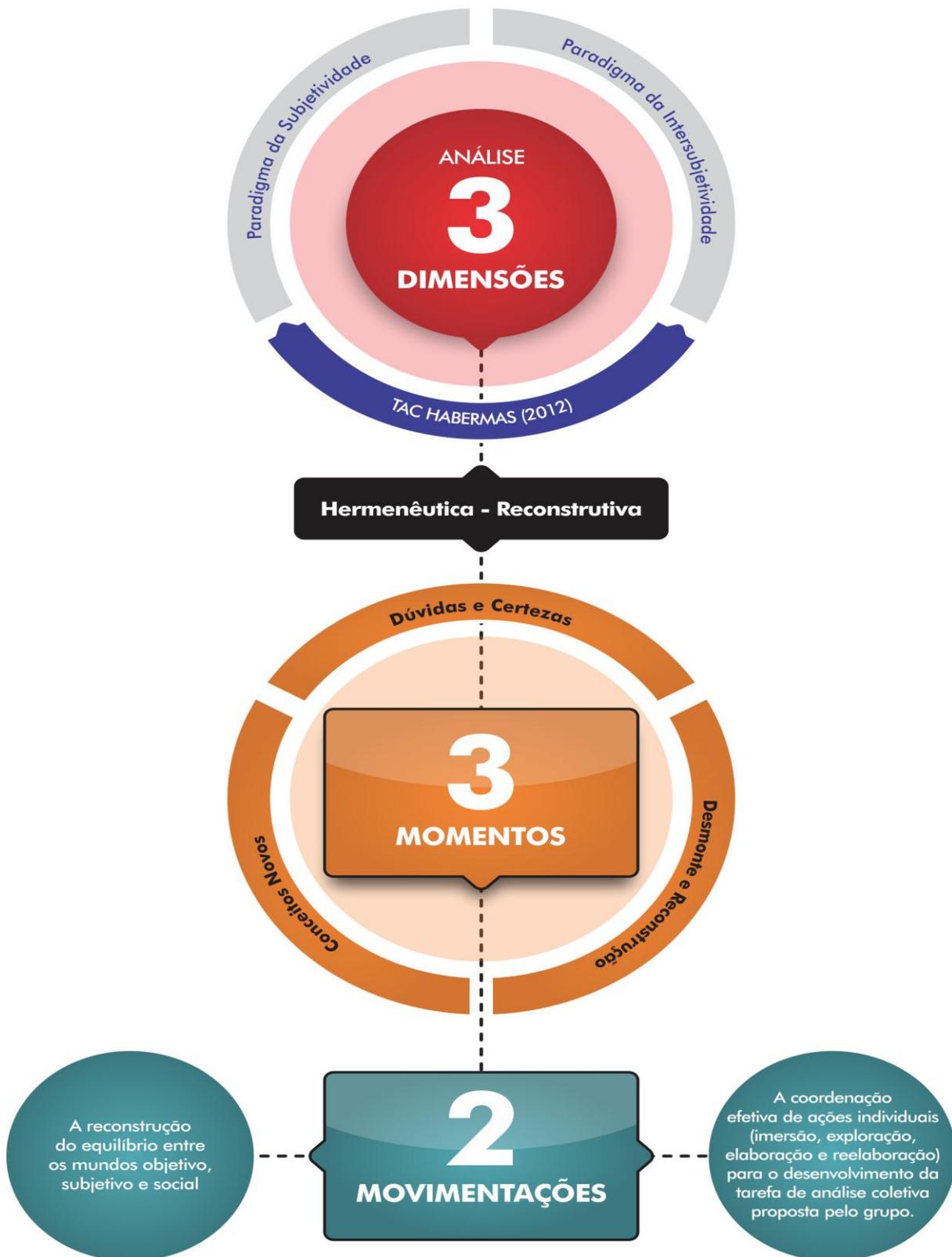
Neste processo de reconstruir a comunicação, o GAND viabilizou a evolução para uma fase mais avançada de racionalidade social. Atribuímos isso ao visível empenho e esforço demonstrado por parte de cada integrante para a busca de entendimentos. Isso levou cada integrante à imersão, exploração, elaboração e reelaboração do processo de análise que constituiu o GAND. Esse processo de imersão, exploração, elaboração e reelaboração é o que compreendemos como coordenação de ações, nossa segunda movimentação.

Consideramos essas duas movimentações como aglutinadoras e impulsionadoras do processo de constituição do GAND, pois através das ações das integrantes e do visível progresso das discussões, o GAND alcançou o nível de entendimento necessário à consolidação da proposta. Esse processo de entendimento é identificável nas fases de constituição do GAND em que as integrantes atenderam a proposta de construção coletiva de análise. O trabalho de análise no espaço grupal, pautado no agir comunicativo, favoreceu o diálogo e a tomada de decisões, gerando ações. Essas ações proporcionaram mudanças pessoais, profissionais e intelectuais nas integrantes.

Enfim, podemos considerar a comunicação e o estímulo às relações intersubjetivas como base para a constituição de um grupo de pesquisadores, pois compreendemos que a reflexão coletiva e as ações individuais e conjuntas realizadas pelas integrantes no espaço grupal, proporcionaram mudanças na realidade do grupo, nas concepções delas sobre pesquisa e ainda mostraram os limites e perspectivas de continuidade do GAND para futuras pesquisas. Sendo assim, o que é possível apresentarmos a partir dos resultados evidenciados ao longo das análises pode ser entendido mais claramente na figura 5.

Figura 5 - Esquema demonstrativo da dinâmica de constituição do GAND

### DINÂMICA DE CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)



Fonte: Elaborado pela autora.

### 6.3 COMPREENSÃO DO QUE É UM GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA (GAND)

As observações, considerações e análises elaboradas sobre o Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) nos revelam que o grupo em questão é uma forma de comunicação, de pura interação. Constatamos que o trabalho coletivo forçou o levantamento do nível mental, fazendo com que as integrantes participassem e refletissem sobre o que estava sendo analisado de uma maneira diferente da usual.

De acordo com Habermas (2012) os atos comunicativos diferenciam-se do discurso, na medida em que este último abarca a prática argumentativa, a qual prevê a problematização das distintas opiniões dos sujeitos em interação. Portanto, as manifestações comunicativas estão inseridas, simultaneamente, em diferentes relações com o mundo.

O agir comunicativo depende de um processo de interpretação cooperativo em que os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo subjetivo, no mundo social e no mundo objetivo; mesmo que no ato de sua manifestação ele consiga *ênfatizar* respectivamente apenas *um* dos três componentes (HABERMAS, 2012b, p. 221).

Sendo assim, os sujeitos utilizam o sistema de referência dos três mundos como uma moldura no interior da qual tecem e interpretam definições comuns relativas à situação de sua ação. Nesse sistema, eles não se referem diretamente a algo no mundo, mas relativizam suas próprias exteriorizações pensando na possibilidade de que outro sujeito conteste a validade delas (HABERMAS, 2012b). Assim, é das relações intersubjetivas que se permite fazer a distinção da universalização dos interesses numa discussão, em busca de um acordo. É exatamente neste ponto, que o fundamento de uma ética da discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Desta forma, a racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, visando à emancipação dos homens e um maior entendimento do mundo. “Entendimento” para Habermas significa “a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização”. Já “acordo” ou “consenso” para o autor, tem a ver com o “reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização” (HABERMAS, 2012b, p. 221).

Desse modo, no Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) a construção de entendimentos sobre a análise coletiva foi de forma gradual e obviamente, não houve somente momentos de entendimentos e de construções coletivas, até mesmo pelo fato desse tipo de trabalho ser inédito para as integrantes. Isso, naturalmente, explica a resistência à mudança encontrada nas três fases de constituição do grupo. Porém, observamos que afinidades pessoais anteriores ao GAND, promoveram uma interação maior, contribuindo para o surgimento de novas relações pessoais e profissionais. Dessa forma, entendemos que o processo formativo dos pesquisadores também acontece em Grupos de Análise Narrativa Discursiva (GAND) dedicados à busca constante de entendimentos sobre como realizar uma análise de dados num espaço grupal, com sujeitos de diferentes saberes, mas com um objetivo em comum.

Sem a intenção de esgotar o entendimento acerca do que é um Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), a partir dos estudos e análise realizados, o compreendemos como aquele que tem por objetivo geral ampliar as concepções construídas mediante a imersão na ação de analisar dados lançando olhares para a compreensão dos saberes expostos nos textos dos sessenta professores entrevistados. Além disso, um GAND possui como objetivos específicos: a) Perceber como se dá as formas de pensar e de agir sobre a atuação dos docentes, tendo em vista as aprendizagens, a contextualização e a articulação curricular; b) Considerar o movimento sobre as concepções teóricas e sobre as práticas adotadas dos profissionais entrevistados; c) Levantar questionamentos sobre como promover as mudanças a partir da compreensão sobre a necessidade de abertura e transformação, uma vez que os saberes são provisórios e podem ser constituídos a partir da vivência de experiências reais e da participação efetiva.

Além dos objetivos, um Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) tem como características a pluralidade dos sujeitos; a relação de confiança estabelecida pela interação entre as integrantes; desenvolvimento de situações de atenção mútua; organização dos propósitos compartilhados; mentalidade grupal; e perspectivas de continuidade.

Um Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) apresenta mecanismos de sustentação como liderança e disciplina de estudo. Ou seja, um GAND impregna-se do *corpus* do seu trabalho com o intuito de desconstruir o que está posto para, posteriormente, transgredir o olhar, redimensionando sua compreensão sobre o

objeto de estudo. Neste espaço, deve emergir reflexões conjuntas sobre os processos adotados e vivenciados pelos membros do grupo. Num GAND o trabalho de liderança deve ser evidenciado através de uma comunicação aberta, fomentada pelo constante incentivo à busca por interações intersubjetivas entre as participantes. Dessa forma, no contexto de um GAND a liderança tem papel fundamental nesse processo, pois o estímulo à análise coletiva de narrativas pode ser tomado como um processo formativo de pesquisadores.

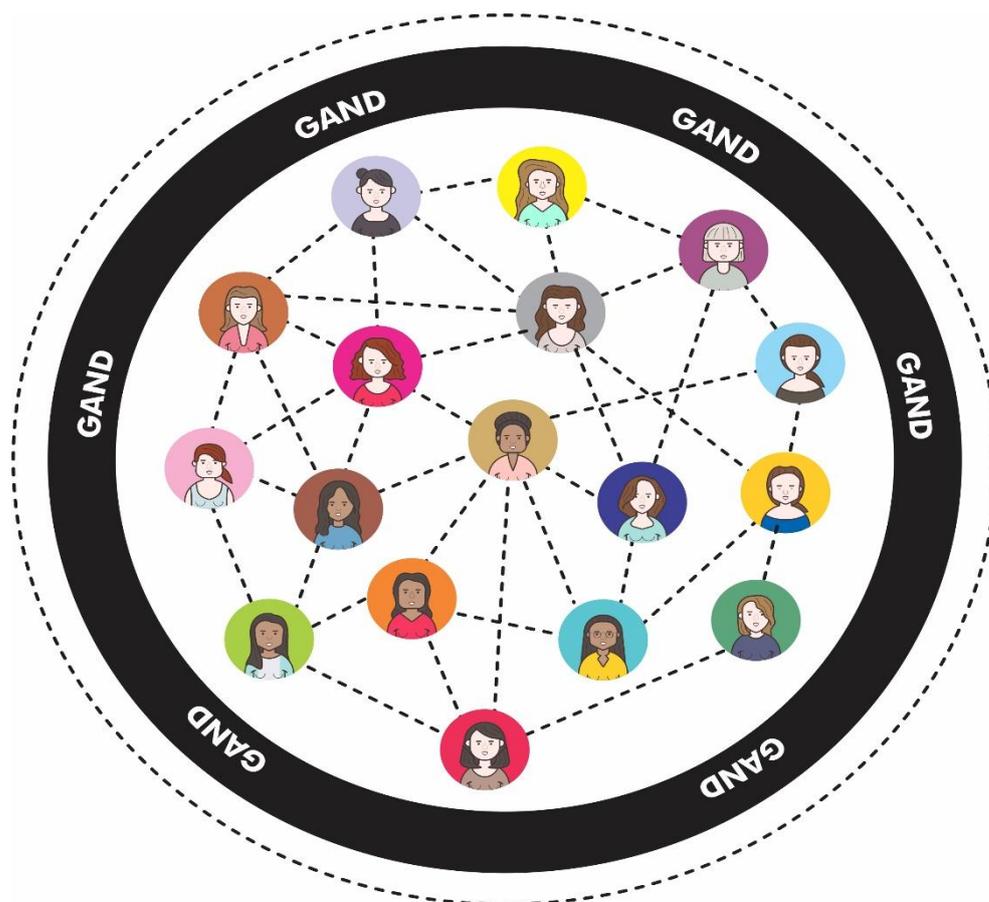
Em meio a esses fatores, num GAND é necessário ter a intenção de aprimorar o conhecimento, crescer a partir da leitura, análise e interpretação das narrativas. Precisa descobrir que as mudanças acontecem a partir das dificuldades e das conquistas; das certezas e também das incertezas. Portanto, o exercício de análise de um GAND precisa possibilitar a consolidação do trabalho compartilhado, a mobilização de saberes e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento profissional das participantes do grupo.

É preciso haver num GAND uma confrontação coletiva em que os próprios atores procurem o consenso e o meçam conforme a verdade, a correção e a veracidade (HABERMAS, 2012a). Essa relação subsiste entre a exteriorização dos três mundos (objetivo, social e subjetivo); uma mobilização para o diálogo no sentido da imersão, exploração, elaboração e reelaboração; é necessário articular as diferentes ações e a materialidade da ação comunicativa, favorecendo a construção do conhecimento e a aprendizagem a partir de uma relação intersubjetiva.

Desse modo, dizemos que somos um Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) que durante a Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG), formou pesquisadores a partir do incentivo à interação intersubjetiva. O que entendemos como um GAND está intimamente relacionado à perspectiva de desenvolvimento de coordenação de ações pelas integrantes do grupo a partir da interação comunicativa estabelecida nos movimentos intersubjetivos. Esses movimentos intersubjetivos são o suporte para a constituição do sujeito através de processos compreensivos e interpretativos. O contexto intersubjetivo, por sua vez, é constituído por diversos elementos, como os lugares sociais, os conflitos e tensões, a memória coletiva, a ideologia, a configuração do espaço, o motivo que une os sujeitos e suas histórias (HABERMAS, 2012).

Nesse contexto, o GAND, a partir da sua constituição, se fortaleceu no confronto, na resistência para certificar-se, mas também, no compartilhamento de encontros e na relação com o outro, como semelhante e ao mesmo tempo como diferente, singular, sempre em busca do mesmo objetivo.

Figura 6 – Representação de um GAND



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, dizemos que num Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) deve sempre haver o desejo de saber, de argumentar, de dividir as conquistas e as dificuldades, e mais ainda, de se disponibilizar para o objetivo principal a partir do comprometimento com o grupo e com a proposta do trabalho. Por tudo isso, enfatizamos a importância e a necessidade de um trabalho grupal pautado no agir comunicativo e em processos de cooperação, que desperte e resgate no pesquisador o compromisso ético-político-social da atividade de pesquisa.

## CONCLUSÃO

O processo pesquisado, sintetizado, implementado, analisado e compreendido nesta pesquisa sobre a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) para a elaboração de uma Análise Narrativa Discursiva Grupal (ANDG), se coloca como uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de formar um pesquisador a partir da experiência formativa vivenciada no espaço grupal.

A metodologia de análise foi pautada nos aportes teóricos da Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas (2012) e foi utilizada como instrumento de análise a abordagem hermenêutica-reconstrutiva, uma vez que essa se constitui, não só como caminho de investigação, mas também como conteúdo filosófico. Através da hermenêutica analisamos os discursos dos sujeitos da pesquisa, tendo como paradigma dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade e a filosofia da intersubjetividade, existentes na TAC de Habermas (2012). Esses paradigmas fundamentam os tipos de ação social os quais o autor distingue em dois níveis paradoxais: o agir comunicativo e o agir estratégico/instrumental. Sendo assim, a nossa ação, seja ela estratégica ou comunicativa, é que vai dizer em que paradigma estamos nos movendo, de que lugar estamos falando. Esses paradigmas filosóficos referem-se a formas distintas de conceber os processos de produção de conhecimento, os quais envolvem relações entre o homem e a natureza e entre homens.

Ao exercermos a análise na prática foi possível colocar em diálogo a prática com a teoria. Consideramos isso importante porque pensar a teoria e prática na formação de pesquisadores dialogando com as reflexões e conceitos desenvolvidos por Habermas, contribuiu para avançarmos nas discussões sobre os problemas existentes na área, bem como a construção de um ambiente que permitiu desenvolver ações mais comunicativas. Além disso, colabora também com a crítica à ideia de que o sujeito é a origem absoluta do conhecimento, fora e acima do movimento da história. Em síntese, na teoria habermasiana, a questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, sobre o que eles entendem sobre objetos. Dessa forma, podemos dizer que, tanto a produção de conhecimentos como a aprendizagem são processos intersubjetivos na visão de Habermas.

Desse modo, as observações e considerações elaboradas sobre o Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND), sob o olhar hermenêutico, nos revelaram que a dinâmica constitutiva do grupo passou por três momentos: 1º) de dúvidas e certezas; 2º) de conceitos novos; e 3º) de desmonte e reconstrução. Assim, esses momentos permitiram duas movimentações importantes que constituíram o GAND: a) a reconstrução do equilíbrio entre os mundos objetivo, subjetivo e social; e b) a coordenação efetiva de ações individuais (imersão, exploração, elaboração e reelaboração) para o desenvolvimento da tarefa de análise coletiva proposta pelo grupo. Consideramos essas duas movimentações como aglutinadoras e impulsionadoras do processo de constituição do GAND, pois através das ações das integrantes e do visível progresso das discussões, o GAND alcançou o nível de entendimento necessário à consolidação da proposta. Essas ações proporcionaram mudanças pessoais, profissionais e intelectuais nas integrantes.

Portanto, confirmamos a tese inicial de que a dinâmica constitutiva do GAND decorreu do esforço de construção de uma ANDG, gerando formação de pesquisadores e foi atravessada por interações intersubjetivas entre as integrantes, como as preconizadas por Habermas (2012). Ainda, evidenciamos o incentivo constante da líder à análise coletiva de narrativas e o empenho para a constituição de um ambiente que prezasse por ações mais comunicativas.

Assim, o que entendemos como um GAND está intimamente relacionado à perspectiva de desenvolvimento de coordenação de ações pelas integrantes do grupo a partir da interação comunicativa estabelecida nos movimentos intersubjetivos. Esses movimentos intersubjetivos são o suporte para a constituição do sujeito através de processos compreensivos e interpretativos. Assim, enfatizamos a relevância do trabalho grupal, em especial, nos grupos de pesquisa, pois o entendemos e o reconhecemos como alimentador de reflexões conjuntas. Os diretórios de pesquisa fundamentam o desenvolvimento do pesquisador e a orientação grupal, no diretório, abre inúmeras possibilidades que, uma caminhada individual e isolada, não lhe permite. Além disso, são nesses espaços também, que é possível despertar e resgatar no pesquisador o compromisso ético-político-social da atividade de pesquisa.

Diante dessas argumentações, a teoria de Habermas se mostra relevante, pois trabalhar com o conceito de intersubjetividade associado ao contexto da constituição de grupos como formação de pesquisadores implicou trabalharmos com a competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas. Competência aqui se refere às aprendizagens que promovem a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito solitário, soberano, mas de construir uma autonomia que lhe proporcione melhores condições para participar de processos discursivos. Ao assumirmos como essencial a instância do outro, do cultural, do linguístico, estamos assinalando a importância da esfera da intersubjetividade humana, entendida como o campo relacional entre sujeitos que compartilham de encontros, confrontos, negociações de diferentes universos de significações. Os sujeitos da comunicação que chegam a um entendimento entre si não estabelecem somente uma relação com o mundo objetivo, mas também a algo no mundo social ou no mundo subjetivo.

Nesse trabalho não tivemos a pretensão de dizer se o que se fez ou se faz atualmente nos grupos de pesquisa tem ou não qualidade. Coube a nós, como pesquisadoras, investigar a área e produzir algo sobre ela. No nosso caso, investigarmos como ocorreu a constituição de um grupo, em que as integrantes se propuseram a realizar a análise de dados no espaço grupal. Para tanto, procuramos aproveitar algum aspecto do pensamento de Habermas (2012) para enriquecer a área educacional, em especial na formação de pesquisadores. Portanto, este trabalho de doutoramento se constitui a partir da reflexão sobre a necessidade de se apontar caminhos mais promissores para a formação do pesquisador.

Sendo assim, a principal contribuição desta pesquisa está na constituição do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) compreendido a partir das falas analisadas sob a perspectiva do referencial habermasiano. Além disso, contribui com a Linha de Pesquisa (Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional), uma vez que, com este trabalho de analisar coletivamente as narrativas de professores, se formou pesquisadores, que é o objetivo principal dos grupos de pesquisa. Dessa forma, sugerimos um repensar na formação de pesquisadores, de modo que seja valorizado e implementado espaços que busquem desenvolver uma ação mais comunicativa entre os diferentes sujeitos que participam desses contextos. Uma ação diferente daquela técnico-instrumental, em que, muitas vezes, a busca dos fins

justifica a utilização de qualquer meio ou os próprios meios são transformados em fins. Para isso, é necessário também desenvolver teorias críticas e uma reconstrução conceitual que possam fundamentar uma racionalidade comunicativa, já que é concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação.

Promovendo um ambiente de ação comunicativa temos a chance de descentralizar a perspectiva de um pesquisador solitário, que chega a compreensões e conclusões apenas sob o seu ponto de vista e pelo seu próprio viés teórico. Pensando nisso, ao finalizarmos essa pesquisa, temos a pretensão de que a mesma se torne uma “pesquisa comunicativa”, ou seja, capaz de fazer despertar a competência comunicativa dos pesquisadores, de modo que os mesmos permitam-se discutir e reavaliar o campo da pesquisa em educação, em benefício de todos. Além disso, por comungarmos da ideia de que a singularidade do sujeito se constrói no coletivo, alimentamos ainda a expectativa de que este trabalho de análise grupal sirva de incentivo para experiências formativas, vivenciadas no espaço grupal, tendo em vista contribuir com a formação de um pesquisador multiplicador e independente, que saiba dialogar com o mundo da vida.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. Da hermenêutica Filosófica à Hermenêutica da Educação”. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011.
- BARBOSA, M. H. **Vivências constitutivas do professor-orientador**: entre narciso e minotauro, um legado e uma despedida. 2013. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002.
- BLEICHER, J. **Hermenêutica contemporânea**. Tradução de Maria Georgina Segurado. Portugal: Edições 70, 1969.
- BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- BREW, A.; BOUD, D.; NAMGUNG, S. U. Influences on the formation of academics: the role of the doctorate and structured development opportunities. **Studies in Continuing Education**, v. 33, n. 1, p. 51-66, 2011.
- BURNS, A. Action research: An evolving paradigm? **Language Teaching**, v. 38, p. 57-74, 2005.
- CASTILHO, A. **A dinâmica do trabalho de grupo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Ltda, 1995.
- CUNHA, I. M. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1988.
- CUNHA, I. M. da. A docência como ação complexa. In: \_\_\_\_\_. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: JM Editores, 2010. v.1.
- DALBOSCO, C. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 155-175.
- DEVECHI, C. P. **Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico**. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DEVECHI, C. P.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 43, p. 148-201, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a08.pdf>>. Acesso em: jul., 2016.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das Ciências Humanas**. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FRANCO, M. E. D. P.; MOCELIN, D. G. Grupo de Pesquisa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. VII - Glossário - Brasília: INEPE, 2006.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, A.M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002.

GARDNER, S. K. 'What's too much and what's too little?' The process of becoming an independent researcher. **The Journal of Higher Education**, v. 79, n. 3, p. 326-350, 2008.

GOERGEN, P. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In.: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S.M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004, p. 111- 151.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser Inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. 15. ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1995.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

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

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução de: Flávio Breno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

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

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. L. S. Repa; R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria da Ação Comunicativa II: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Paulo Asthor Soethe e Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HERMANN, N. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In.: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004, p. 92-110.

HUBER, C. H.; SAVAGE, T. A. Promoting research as a core value in master's-level counselor education. **Counselor Education & Supervision**, v.48, p.167-178, 2009.

ISAIA, S. M. de A. O Professor Universitário no contexto de suas trajetórias. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre/RS, FAPERGS/RIES, 2001, p. 241-251

\_\_\_\_\_. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre/RS: FAPERGS/RIES, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Verbetes**. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2**. Brasília/INEP, 2006a.

ISAIA, S. M. de A. O processo formativo docente. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. VII Glossário – Brasília: INEPE, 2006b.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, v. 2, p. 153-165.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem docente**: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D.; MACIEL. **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.121-144.

\_\_\_\_\_. Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente. **Projeto de Pesquisa**. Aprovação pelo CNPq, Bolsa PQ, 2012-2015.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007a. p.1-13.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007b. p. 161-177.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

KYEI-BLANKSON, L. K. Training math and science teacher - researchers in a collaborative research environment: implications for math and science education. **International Journal of Science and Mathematics Education**. V.12, National Science Council, Taiwan, 2014.

LEWIN, K. **Teoria de campo em Ciência Social**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1965.

\_\_\_\_\_. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970/1948.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, abril/2001.

MARQUES, M. O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez Editora, 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MILLS, G. E. **Action research**: A guide to the teacher researcher. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

OLIVEIRA, V. F. de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago, 2011.

OSÓRIO, L. C. **Psicologia Grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PICHON-RIVIÈRE E. **O processo grupal**. Trad. de Marco Aurélio Fernandes Veloso. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIVETTA, H. M. F. **O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior**. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

\_\_\_\_\_; ISAIA, S. M. de A. Grupo reflexivo de professores da educação superior: estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho: CIEd, v. 27, n. 1, p. 111-132. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSETTO, G. A. R. da S. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**. 2013. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição da autonomia no processo de produção da pesquisa na pós-graduação *Stricto Sensu*. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, jan/abr., 2015.

RYSER, L.; MARKEY, S.; HALSETH, G. Developing the next generation of community-based researchers: tips for undergraduate students, **Journal of Geography in Higher Education**, v. 37, n.1, p.11-27, 2013.

RUEDELL, A. **Da representação ao sentido**. Através de Schleiermacher à hermenêutica atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa**: Projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SCOLA, L. M. S. **Processo Grupal na Formação de Coordenadores de Grupo**. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SCREMIN, G. **O Tecido Complexo Formativo Docente nas licenciaturas: contribuições da complexidade para a formação de professores**. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SINCLAIR, J.; BARNACLE, R.; CUTHBERT, D. How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us, **Studies in Higher Education**, 2013.

SMITH, K.; SELA, O. Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. **European Journal of Teacher Education**, v. 28, n. 3, p. 293-310, 2005.

SOUTO, M. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires, Argentina: Minõ y Dávila srl, 2007.

STEIN, E. **Racionalidade e existência**. Uma introdução à Filosofia. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1988.

\_\_\_\_\_. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Tradução de Fabio Ribeiro. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, A. L. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, **Anais...** 15 a 18 out., 2006.

## APÊNDICE A - CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

| <b>CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA</b> |                      |                             |                  |
|--|----------------------|-----------------------------|------------------|
|  | <b>IDENTIFICAÇÃO</b> | <b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b> | <b>TITULAÇÃO</b> |
| <b>01</b>  | IGAND1               | Professora                  | Doutora          |
| <b>02</b>  | IGAND2               | Professora                  | Doutora          |
| <b>03</b>  | IGAND3               | Professora                  | Doutora          |
| <b>04</b>  | IGAND4               | Professora                  | Doutora          |
| <b>05</b>  | IGAND5               | Professora                  | Doutora          |
| <b>06</b>  | IGAND6               | Estudante                   | Especialista     |
| <b>07</b>  | IGAND7               | Professora                  | Doutoranda       |
| <b>08</b>  | IGAND8               | Professora                  | Doutora          |
| <b>09</b>  | IGAND9               | Professora                  | Doutoranda       |
| <b>10</b>  | IGAND10              | Professora                  | Mestre           |
| <b>11</b>  | IGAND11              | Professora                  | Doutoranda       |
| <b>12</b>  | IGAND12              | Professora                  | Doutoranda       |
| <b>13</b>  | IGAND13              | Professora                  | Doutoranda       |
| <b>14</b>  | IGAND14              | Professora                  | Mestre           |
| <b>15</b>  | IGAND15              | Professora                  | Mestranda        |
| <b>16</b>  | IGAND16              | Professora e estudante      | Mestre           |
| <b>17</b>  | IGAND17              | Professora e estudante      | Mestre           |
| <b>18</b>  | IGAND18              | Professora                  | Doutora          |
| <b>19</b>  | IGAND19              | Professora                  | Doutora          |



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUBGRUPOS

### INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

**OBJETIVO GERAL DA ENTREVISTA COM OS SUBGRUPOS:** Registrar e compreender como ocorreu a organização dos subgrupos, quais impressões tiveram do trabalho coletivo desenvolvido e entender a concepção de pesquisa de cada integrante, de modo a identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa Discursiva (GAND) para a elaboração de uma análise narrativa discursiva grupal (ANDG).

1. Vocês poderiam relatar, em detalhes, como ocorreu a organização do grupo e, posteriormente, do subgrupo?
2. Quais impressões tiveram do trabalho coletivo desenvolvido?
3. Qual a maior dificuldade encontrada?
4. Na opinião de vocês, o que faz com que estejam e permaneçam no grupo e no subgrupo?
5. Para vocês, qual o maior aprendizado neste trabalho desenvolvido?
6. Qual a sua concepção sobre pesquisa?
7. O que você acha que constitui uma investigação?



## ANEXO A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****Título do Projeto: O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL**

Pesquisador responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Autora: Denize da Silveira Foletto

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) XXXXXXXXX

Endereço: Universidade Federal de Santa Maria – Av. Roraima, 1000 – Prédio 16 Sala 3280B

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3280B, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos.

Este projeto de tese encontra-se atrelado e é parte constituinte da pesquisa em andamento intitulada “*Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*”, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia, que conta com a ciência da Unidade de Ensino envolvida e tem a aprovação do CAEE: 0074.0.243.000-10, aprovado em 11/05/2010. Portanto, os resultados produzidos no desenvolvimento da tese serão incorporados na pesquisa sobre os movimentos da docência superior.

Santa Maria,.....de .....de..... .

Assinatura do Participante



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
RG XXXXXXXXXX

Denize da Silveira Foletto  
RGXXXXXXXXXX



## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Projeto de Pesquisa:** Registro no GAP n. 028599

**Título do Projeto: O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA DISCURSIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL**

Pesquisadora responsável: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia

Autora: Denize da Silveira Foletto

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Endereço e telefone para contato: Universidade Federal de Santa Maria – Av. Roraima, 1000 – Prédio 16 Sala 3280B Telefone: (55) XXXXXXXXX.

Você está sendo convidado a participar como sujeito de uma pesquisa referente ao desenvolvimento de um projeto de doutorado que tem como objetivo central identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do *Grupo de Análise Narrativa* para a elaboração de uma análise interpretativa grupal, estando o mesmo vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia.

O presente projeto de tese encontra-se atrelado e é parte integrante da pesquisa em andamento intitulada “*Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente*”, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia e que conta com a ciência da sua Unidade de Ensino (CAEE: 0074.0.243.000-10 aprovado em 11/05/2010). Os resultados produzidos no desenvolvimento da tese serão incorporados na pesquisa sobre os movimentos da docência superior.

Para tanto, você participará de reuniões previamente agendadas que serão gravadas e transcritas. Também você participará, juntamente com suas colegas do subgrupo, de uma entrevista semiestruturada gravada, na qual serão apresentadas algumas questões as quais nos auxiliarão a dialogar a respeito do tema proposto. Após a realização das entrevistas, as mesmas serão transcritas e apresentadas a você que realizará a revisão do material coletado, podendo solicitar alterações, exclusões ou inclusão de detalhes que considere pertinente.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Como sujeito da referida pesquisa você terá a liberdade de deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não estão previstos danos morais ou riscos aos participantes, porém estes podem sofrer algum desconforto psicológico ao descreverem e narrarem fatos pessoais. A entrevista não acarretará custos ou despesas ao participante. Os possíveis benefícios para os participantes estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao registrar e narrar fatos, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a esta experiência e refletir também sobre suas ações presentes e futuras.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na área da educação e/ou divulgados em eventos.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo a qualquer momento, a autora estará disponível pelo telefone (55) XXXXXXXXX.

*Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
nº de identidade

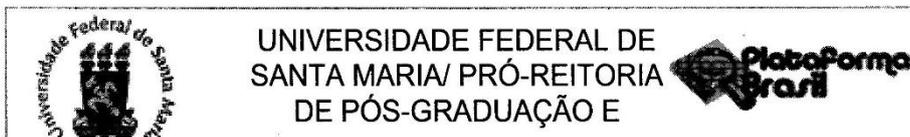
Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

*Silvia Maria de Aguiar Isaia*

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria de Aguiar Isaia  
Pesquisadora Responsável

Denize da Silveira Foletto  
Autora

## ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFMS



**RELATÓRIO DE PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO CONSTITUTIVO DO GRUPO DE ANÁLISE NARRATIVA: A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO ESPAÇO GRUPAL

**Pesquisador:** Sílvia Maria de Aguiar Isaia

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55433716.1.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

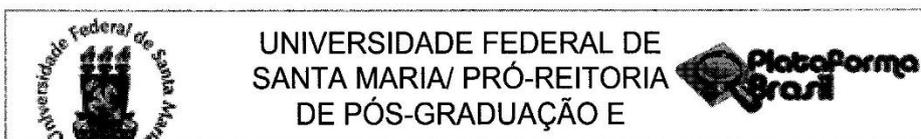
**Número do Parecer:** 1.548.418

**Apresentação do Projeto:**

O projeto se intitula "O processo constitutivo do grupo de análise narrativa: a formação de pesquisadores no espaço grupal" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "A temática a qual este texto aborda é o processo constitutivo do Grupo de Análise Narrativa como formação de pesquisadores. A proposta se desenrola no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA), em que as participantes desse grupo, têm por tarefa analisar coletivamente as entrevistas com 60 professores de diferentes áreas do conhecimento, sujeitos da pesquisa maior, aprovada pelo CNPq. O GTFORMA é o lugar e o espaço em que vai se constituir o Grupo de Análise Narrativa que vai realizar uma análise narrativa grupal. A presente pesquisa tem na sua metodologia uma abordagem qualitativa e na análise dos dados, a hermenêutica-reconstrutiva, em que procuraremos desvelar padrões de racionalidade expressos pelo grupo em sua constituição. Para tanto, estabeleceremos como parâmetro de pesquisa dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna (do sujeito, da consciência) e o paradigma da razão comunicativa. Pela mediação e inspiração dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (1981), do filósofo alemão Jürgen Habermas, buscaremos reconhecer as implicações do Grupo de Análise Narrativa como dispositivo de

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.548.418

formação de pesquisadores e a sua contribuição para a construção de uma análise interpretativa grupal, ancoradas numa racionalidade comunicativa. Por comungarmos da ideia de que a singularidade do sujeito se constrói no coletivo, alimentamos a expectativa de que este trabalho grupal resulte na formação de um pesquisador multiplicador e independente, que saiba dialogar com o mundo da vida. Palavras-chave: Formação de Pesquisadores. Grupo de Análise Narrativa. Docência Superior."

Consta que se trata de pesquisa "qualitativa" e que "a coleta de dados será realizada a partir do diário de campo da pesquisadora que servirá para complementar as informações; as gravações dos encontros do Grupo de Análise Narrativa; entrevistas semiestruturadas com os subgrupos que foram formados dentro do grupo maior, com o objetivo de registrar e compreender como ocorreu a organização dos mesmos e quais impressões tiveram do trabalho coletivo desenvolvido."

Consta que a questão norteadora é "qual a dinâmica constitutiva do grupo de Análise Narrativa para a elaboração de uma análise interpretativa grupal? Note-se, salvo melhor juízo, que esta pergunta já se encontra respondida no texto, p. 8, ao se afirmar que "a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa decorre do esforço de construção de uma análise interpretativa grupal, gerando formação de pesquisadores do grupo."

Consta do projeto, ainda, orçamento, roteiro da entrevista e cronograma.

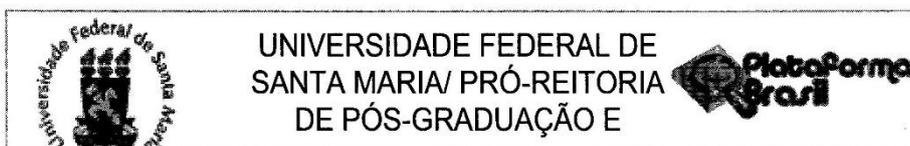
#### **Objetivo da Pesquisa:**

Na p. 8 do projeto consta que o objetivo geral é "identificar, interpretar e compreender a dinâmica constitutiva do Grupo de Análise Narrativa para a elaboração de uma análise interpretativa grupal."

Os objetivos específicos são:

- Narrar o percurso constitutivo do Grupo de Análise Narrativa;
- Desvelar padrões de racionalidade expressos pelo grupo em sua constituição;
- Reconhecer as implicações do Grupo de Análise Narrativa como dispositivo de formação de pesquisadores;
- Analisar as contribuições do Grupo de Análise Narrativa para a construção de uma análise interpretativa grupal.

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
**Bairro:** Camobi **CEP:** 97.105-970  
**UF:** RS **Município:** SANTA MARIA  
**Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.548.418

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Consta a seguinte descrição de riscos e benefícios:

"Como sujeito da referida pesquisa você terá a liberdade de deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não estão previstos danos morais ou riscos aos participantes. No entanto, o envolvimento diante das questões apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito, o que estará sendo acompanhado em um nível reflexivo e dialógico. As pesquisadoras se comprometem a observar sensivelmente manifestações emotivas. Por outro lado, consideramos que os possíveis benefícios para os participantes estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao registrar e narrar fatos, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a esta experiência e refletir também sobre suas ações presentes e futuras. A entrevista não acarretará custos ou despesas ao participante."

Considerando-se as características do projeto, esta descrição pode ser considerada suficiente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados de modo suficiente.

**Recomendações:**

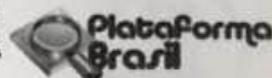
Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 1.548.418

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                        | Situação |
|---|--|------------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_690306.pdf | 16/05/2016<br>20:04:49 |                              | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                     | 16/05/2016<br>20:04:19 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_em_PDF.pdf                           | 16/05/2016<br>20:03:17 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |
| Outros  | autorizacao.pdf                              | 20/04/2016<br>23:17:40 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |
| Outros  | TC.pdf                                       | 13/04/2016<br>23:11:34 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |
| Outros  | Registro_Gap.pdf                             | 05/04/2016<br>09:32:21 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_de_rosto.pdf                           | 05/04/2016<br>09:28:48 | Silvia Maria de Aguiar Isaia | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 17 de Maio de 2016

Assinado por:  
**CLAUDÉMIR DE QUADROS**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com