

Recebido em: 01 Nov. 2023 Aprovado em: 23 Jan. 2024 Publicado em: 24 Jan. 2024
DOI: [10.18554/rt.v16i3.7131](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7131)
v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

DELIMITAÇÃO E ESCRITA DO OBJETO DE ESTUDO NA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

DELIMITATION AND WRITING OF THE OBJECT OF STUDY IN SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION

DELIMITACIÓN Y REDACCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho
E-mail: evanildofilho17@gmail.com

Isabel Maria Sabino de Farias
E-mail: isabel.sabino@uece.br

RESUMO

A delimitação do objeto de estudo se configura como um dos principais desafios dos professores e estudantes de graduação e pós-graduação na elaboração de pesquisas científicas. Diante disso, objetivamos discutir a construção e delimitação do objeto de estudo na pesquisa em Educação. Para melhor compreensão, este escrito se encontra estruturado do seguinte modo: a) Apontamentos iniciais; b) Atuação do professor pesquisador em Educação; c) Elementos iniciais da construção e delimitação do objeto de estudo em Educação; d) Relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido; e) Dificuldades na construção e delimitação do objeto de estudo; e, finalmente, f) Orientações para construção e delimitação do objeto de estudo contribuições provocativas. A construção e delimitação do objeto de estudo partem de, pelo menos, da história de vida, da história profissional e da história de formação do investigador, exigindo conhecimentos tácitos e científicos, tempo, dedicação dentre outras elementos também problematizados ao longo do texto. As análises sistematizadas neste escrito visam contribuir para o enfrentamento dos desafios envolvidos da construção e delimitação de um objeto de estudo, sobretudo para pesquisadores iniciantes.

Palavras-chave: Ciência e Educação. Pesquisa científica. Formação de pesquisadores. Objeto de estudo.

ABSTRACT

The delimitation of the object of study is one of the two main challenges for teachers and undergraduate and postgraduate students when carrying out scientific research. Before saying, we intend to discuss the construction and delimitation of the object of study in education research. For better understanding, this document is structured as follows: a) Initial notes; b) Role of the research professor in Education; c) Initial elements of the construction and delimitation of the object of study in Education; d) Relationship

between the subject being made and the object to be made; e) Difficulties in constructing and delimiting the object of study; and, finally, f) Guidelines for construction and delimitation of the object of study, provoking contributions. The construction and delimitation of the object of study starts, at least, from the life history, professional history and training history of the researcher, requiring tacit and scientific knowledge, time, dedication among other elements also problematized throughout the text. The analyzes systematized in this writing intend to contribute to facing two challenges involved in the construction and delimitation of an object of study, especially for beginning researchers.

KEYWORDS: Science and Education. Scientific research. Training of researchers. Study object.

RESUMEN

La delimitación del objeto de estudio es uno de los dos principales desafíos que enfrentan los docentes y estudiantes de pregrado y posgrado a la hora de realizar una investigación científica. Antes de decir, nos proponemos discutir la construcción y delimitación del objeto de estudio en la investigación educativa. Para su mejor comprensión, este documento se estructura de la siguiente manera: a) Notas iniciales; b) Rol del profesor investigador en Educación; c) Elementos iniciales de la construcción y delimitación del objeto de estudio en Educación; d) Relación entre el sujeto que se hace y el objeto que se hace; e) Dificultades para construir y delimitar el objeto de estudio; y, finalmente, f) Lineamientos para la construcción y delimitación del objeto de estudio, suscitando aportes. La construcción y delimitación del objeto de estudio parte, al menos, de la historia de vida, trayectoria profesional e historia de formación del investigador, requiriendo conocimientos tácitos y científicos, tiempo, dedicación entre otros elementos también problematizados a lo largo del texto. Los análisis sistematizados en este escrito pretenden contribuir a enfrentar dos desafíos involucrados en la construcción y delimitación de un objeto de estudio, especialmente para investigadores principiantes.

PALABRAS-CHAVE: Ciencia y Educación. Investigación científica. Formación de investigadores. Objeto de estudio.

APONTAMENTOS INICIAIS

Não raro nos defrontamos com termos distintos para nomear uma mesma ação e o campo da pesquisa científica também não escapa dessa tendência. Em sendo assim, no que se refere ao assunto em foco nesse escrito – *o objeto de estudo na pesquisa científica*, é frequente nos depararmos na literatura com expressões diversas, tais como: “objeto de pesquisa”, “objeto de conhecimento”, “objeto de investigação” e “objeto de análise”. Estas expressões são assumidas como similares neste texto, por conseguinte, iniciamos essa conversa reconhecendo a sinonímia existente entre elas e, ao mesmo tempo, registramos nossa opção pela adoção da expressão “objeto de estudo”.

Esta demarcação inicial reforça a intencionalidade que sustenta as análises deste escrito, que objetiva discutir a construção e delimitação do objeto de estudo nas pesquisas em Educação. Sua elaboração foi movida pelo intento de contribuir para o enfrentamento dos desafios

envoltos da construção e delimitação de um objeto de estudo, sobretudo para pesquisadores iniciantes.

Para melhor compreensão, o manuscrito inicia com reflexão problematizadora sobre o professor como pesquisador, como intelectual que pode e deve produzir conhecimento sobre o mundo a sua volta, especialmente sobre seu trabalho. Prossegue tecendo considerações sobre a construção e delimitação do objeto de estudo em Educação, o que é feito em duas subseções: na primeira, enfatiza, com suporte no exame teórico do tema, a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido; na segunda, com esteio em dados empíricos produzidos junto a estudantes de doutorado, discorre sobre as principais dificuldades no delineamento desse componente decisivo do processo investigativo científico. O texto culmina com orientações propositivas e provocativas acerca da construção e delimitação do objeto de estudo.

Trata-se, em termos metodológico, de uma análise resultante de estudo empírico orientado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa (GAMBOA, 2018; GHEDIN; FRANCO, 2011; DENZIN; LINCOLN, 2006). As ideias nele sistematizadas encontram-se fundamentadas nos escritos de Ghedin e Franco (2011), Gamboa (2018), André (2016), Imbernón (2011), Gengnagel e Pasinato (2012), Severino (2009), entre outros autores que vêm contribuindo substancialmente na produção de pesquisa científica em educação, trazendo discussões que vão além dos métodos e técnicas de pesquisas, pois abordam os aspectos epistemológicos e filosóficos das pesquisas em Educação. Os dados empíricos apresentados foram produzidos junto a 21 estudantes de doutorado de um programa situado no nordeste do Brasil, por meio de questionário em formato eletrônico, estruturado na plataforma *online da Microsoft - Google Forms*. O link para acesso ao questionário foi disponibilizado durante o segundo semestre de 2020 para os alunos que ingressaram no programa nos últimos 3 anos (2018-2020).

As análises registradas nesse texto têm a expectativa de provocar o leitor a refletir sobre as suas trajetórias acadêmicas, especialmente os momentos que exigiram leituras, tomada de decisão e imersão no fazer da pesquisa científica. Não trazemos verdades absolutas, nem fórmulas mágicas, mas saberes importantes para ampliar as discussões sobre a construção e delimitação do objeto de estudo na pesquisa educacional, atividade essa, que todos aqueles que pretendem contribuir com o campo da Educação terão de desempenhar.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

Parece-nos legítimo partir do reconhecimento de que, no atual momento histórico, o professor vem sendo convocado a revisar seu papel no processo de formação humana, isso em

vista do entendimento de que formar reforça a capacidade de criar, compor, conceber; centra-se não só sobre a transmissão de conhecimentos, mas essencialmente em um decurso de elaboração de conhecimento pelo ser que se forma e também por aquele que está à frente desse processo. Compreende-se que o trabalho formativo empreendido pelo docente, seja da Educação Básica, seja da Educação Superior, consiste em intervenção completa e profunda, num processo inter-relacional e simultâneo em que professores e estudantes reproduzem e produzem conhecimentos em condições favoráveis para que todos se eduquem e se formem (FARIAS; SILVA, 2009).

Tal compreensão nos convoca a pensar o professor como um profissional com estreita vinculação com a produção do conhecimento, portanto, como um pesquisador, como intelectual que pode e deve produzir conhecimento sobre o mundo a sua volta, especialmente sobre seu trabalho. Este tema mostra-se relevante no cenário atual, em que as pesquisas em Educação vêm sofrendo fortes impactos (desqualificação teórica e epistemológica), influenciados, também, pela dinâmica da sociedade capitalista (GENGNAGEL; PASINATO, 2012).

Partilhamos da mesma ideia quanto ao ato de pesquisar apresentado por Gil (2002) e Meksenas (2002, p. 22), em que o primeiro autor considera como uma ação sistematizada e racional incutida na intenção de propor respostas a um determinado problema; e o segundo, como “a capacidade de produzir um conhecimento adequado à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social”. Também partilhamos das ideias de Imbernón (2011, p.10), ao considerar o professor indivíduo capaz de “formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões”.

De acordo com Gengnagel e Pasinato (2012) há um consenso na literatura a respeito da importância do pensar e fazer pesquisa para uma formação e atuação crítica-reflexiva-emancipatória dos professores, o que requer desses profissionais o envolvimento em projetos de pesquisa-ação e a inserção em um modelo indagativo ou de pesquisa que possa subsidiar suas práticas formativas e investigativas, tal como também reforça Severino (2009).

Paradoxal e contraditoriamente, o investimento em pesquisa na formação de professores é escasso, ao considerarmos as demandas existentes nesse campo científico e de atuação (ANDRÉ, 2016; SOUZA, 2018). Iniciando pela graduação, onde poucos são os estímulos e recursos que possibilitam o engajamento dos futuros professores em atividades de pesquisa.

Somado a isso, em geral, é comum que a aproximação com a pesquisa ocorra sobretudo em dois momentos: no início do curso, ao se matricular numa disciplina específica relacionada à metodologia da pesquisa científica; e, ao final do curso, quando tem como requisito para

obtenção de título de licenciado, a elaboração e entrega do trabalho de conclusão de curso (INÁCIO FILHO, 1995). Há também os cursos que possuem na estrutura das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado atividades que envolvem a pesquisa, assim como os programas governamentais, como o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Em outros casos, a aproximação com atividades de pesquisa muitas vezes vai ser iniciada apenas com o ingresso na pós-graduação. No entanto, ainda há programas que ofertam disciplinas sobre os métodos e técnicas de pesquisa em detrimento dos aspectos epistemológicos e filosóficos, o que acarreta outro problema, pois se aproxima de uma lógica reprodutora de conhecimento a partir de pesquisas realizadas sob parâmetros exclusivamente técnicos (GAMBOA, 2018).

Nessa esteira, é comum escutarmos na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* argumentos que reafirmam o distanciamento do professor da pesquisa científica na formação inicial e na sua atuação profissional, a exemplo¹: “na minha formação inicial a disciplina de pesquisa tratou apenas e ligeiramente sobre os aspectos técnicos e metodológicos”, “não fui bolsista de iniciação científica na minha formação inicial”, “faz tempo que estou afastado do mundo acadêmico, portanto, tenho dificuldade na leitura e escrita”, “as demandas do exercício da profissão nos distanciam da universidade e da pesquisa científica”.

Tais argumentos, rotineiros no universo da pós-graduação, tendem, por vezes, a reforçar a pesquisa científica como possível apenas a estudantes e professores com bolsa ou financiamento de pesquisa, bem como a enfatizar o monopólio da universidade na produção de conhecimentos científicos. Imaginário equivocado certamente, uma vez que os professores atuantes na Educação Básica, além da ação reflexiva e pesquisadora, podem e devem gerar e analisar dados e situações para responder problemas que atravessam o seu trabalho e as diferentes nuances existentes no contexto educacional (IMBERNÓN, 2011). Não obstante, sabemos que as condições asseguradas aos alunos e professores nem sempre contribuem para a concretização de uma atuação nessa perspectiva.

Frente a esse cenário, a postura investigativa requer conhecimentos tácitos e científicos, tempo, dedicação e até mesmo certos recursos ou insumos a depender do problema que se busca resolver, como bem alertado por André (2018). É nessa direção que também Gil (2002, p.18) sinaliza ao advertir que pesquisar requer certas habilidades intelectuais e sociais, como, por exemplo, “conhecimento do assunto pesquisado, criatividade, sensibilidade social, perseverança e paciência”. No entanto, muitas vezes a prática docente está inserida em

contextos que sofrem de problemas econômicos, estruturais e de não reconhecimento social, o que pode desestimular a prática de pesquisa.

Além disso, há outros problemas que precisamos ponderar, tais como as reduzidas oportunidades de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ao consultar a página *online*² da Plataforma Sucupira, é possível identificar a existência de apenas 190 programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em Educação, localizando-se 71 programas na região Sudeste, 46 no Sul, 19 no Centro-oeste, 38 no Nordeste e 16 no Norte. A assimetria é preocupante e revela que a pós-graduação no Brasil é um privilégio de poucos, embora seja necessário reconhecer que o número de programas e de vagas vêm sendo ampliado paulatinamente nas últimas décadas.

Ante esse cenário, colocamos em relevo a importância de convênios entre as universidades e as redes de ensino públicas para oportunizar a inserção dos professores na pós-graduação *stricto sensu*, bem como a relevância das pesquisas desses programas serem realizadas a partir de problemas reais das instituições da rede pública de ensino. Infelizmente, muitas vezes as produções realizadas por especialistas são avaliadas pelos pares e publicizadas em periódicos científicos de pouco acesso pela comunidade escolar, ou de acesso restritos e em outros idiomas (ALARCÃO, 2010; TARDIF, 2014). Esta aliás, outra frente desafiadora a ser enfrentada: o desenvolvimento de periódicos cujo conteúdo seja voltado para o público docente e a escola, assim como igualmente valorizados no campo da pesquisa em educação.

Com esteio nos elementos apresentados nessa seção, avivamos que a pesquisa pode contribuir na compreensão dos problemas decorrentes da *práxis* pedagógica, fazendo com que os professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica, não sejam considerados reprodutores de conhecimentos e apenas um “objeto de estudo”, mas como agentes ativos nas transformações da realidade educacional (ALARCÃO, 2010; PIMENTA; GHEDIN, 2006; TARDIF, 2014).

A CONSTRUÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO

São inúmeras as motivações que podem nos instigar a realizar uma investigação científica, seja por desejo ou necessidade. Ao assumir esse intento – o de pesquisar, um dos primeiros aspectos que temos de considerar é a construção do objeto de estudo a ser pesquisado, ou seja, o “objeto construído” a partir de nossa relação com o mundo e com tudo que nele acontece, que nada mais é do que “uma tradução do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores” (DESLANDES, 2016, p. 31). Este entendimento do objeto

de estudo está na base da concepção de pesquisa como atividade humana particular destinada à produção de conhecimento novo e relevante teórica e socialmente.

Também devemos estar cientes de que o processo de pesquisa envolve necessariamente, desde seu planejamento e desenvolvimento, uma tomada de decisões (LUNA, 1998). É exatamente isso que um pesquisador faz desde o momento em que decide: “quero fazer uma pesquisa” ou “preciso fazer uma pesquisa” ou ainda “tenho que fazer uma pesquisa”.

O “saber fazer pesquisa” é um conhecimento cada vez mais necessário nos mais diversos campos de atuação profissional. Necessário para aprimorar-se e progredir na carreira profissional, assim como para contribuir na disseminação de conhecimento sobre o campo em que atua ou pretende atuar, dentre outros fins. Sempre é tempo de aprender e, principalmente, tempo de aprender o fazer da pesquisa, uma vez que a pesquisa, como já ressaltamos, não é tarefa de algumas pessoas iluminadas, mas sim de pessoas que a adotam disciplinadamente como forma de compreender e de produzir o mundo à nossa volta.

Nessa perspectiva, um pesquisador é “um leitor” do mundo à sua volta e, como tal, é alguém que desenvolve e apura, cotidianamente, a capacidade de reflexão e de crítica, que é fundamental para refinar seu modo de enxergar e de interpretar os acontecimentos que lhe instiga a produzir conhecimento. Todos têm condição e capacidade de ser um pesquisador, mas isso não quer dizer que ser pesquisador é algo obrigatório (ANDRÉ, 2016).

Diante desses apontamentos iniciais, é oportuno mencionar algumas condições basilares à formação de pesquisadores de acordo com André (2016). Primeiro, a autora coloca que é preciso, antes de tudo, querer ser pesquisador. Isso porque o desejo é necessário, pois esse querer vai exigir uma série de investimentos, a exemplo de otimização de tempo e disposição para “mergulhar de cabeça” na bibliografia (ler), organizar o material lido, fazer apontamentos sobre as leituras feitas, sistematizar dados e buscar apoio quando necessário.

Em segundo, é preciso dispor de espaço e tempo, pois ninguém consegue se desenvolver como pesquisador sem condições objetivas mínimas para investir no seu aprendizado. Tempo para ler, para estudar, ter um local onde possa organizar-se e dispor seu material de estudo.

É provável que nesse momento da leitura vocês estejam se perguntando: porque hoje, mais do que nunca, a pesquisa se tornou preciosa? Por que se advoga sua importância na formação profissional, seja inicial ou continuada? Ora, o que está em jogo é a defesa da concepção de aprendizagem envolta no ato de pesquisar, isto é, uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento (SEVERINO, 2009).

Pesquisar exige contínua postura investigativa, a qual pressupõe que o “[...]”

conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de seus processos de produção, processo que precisa ser refeito [...]” (SEVERINO, 2009, p. 121). Esse entendimento reconhece, portanto, que o conhecimento só se realiza como construção de objetos. Pesquisar exige de nós atitude interrogativa constante, curiosidade, busca movida pela crítica, pelo exercício da reflexão e questionamento. É essa atitude que nos permite tecer uma leitura do mundo à nossa volta. Assim, realçamos que em todas as áreas de conhecimento é a pesquisa, enquanto atividade de produção do conhecimento, que nos possibilita avançar em relação a um dado problema.

Frente a essa discussão, sobre pesquisa e o ser pesquisador, podemos mencionar que falar do **processo de construção e delimitação do objeto de estudo** é falar de uma das tomadas de decisões basilares que alicerçam a produção do conhecimento pela via da pesquisa científica, cujo contorno é evidenciador do seu caráter epistemológico. Isso porque falar sobre a construção e delimitação do objeto de estudo é falar sobre a relação sujeito e objeto na produção do conhecimento e, também, que há várias possibilidades no estabelecimento dessa relação, ou seja, nossa maneira de olhar, de ler um fenômeno expressa uma dada maneira de entender como se dá essa relação entre o sujeito que conhece (o pesquisador) e o objeto a ser conhecido (o fenômeno a ser estudado). A minha compreensão sobre o mundo, a sociedade e o homem, bem como sobre o papel do pesquisador, o que é conhecer e como se conhece, estão imbricados no modo de construir o conhecimento pela via da pesquisa.

Sobre a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido

A discussão sobre a pesquisa em Educação deu saltos quantitativos e qualitativos nas últimas décadas, principalmente a partir de 1980, quando entra em pauta outros paradigmas de pesquisa, denominados como “paradigmas alternativos”, abrangendo abordagens compreensivas e dialéticas (GHEDIN; FRANCO, 2011). Mesmo assim, na atualidade, ainda é possível observar em processos de formação inicial, até mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, a primazia pela discussão sobre os métodos e técnicas de pesquisa, em relação aos aspectos epistemológicos e filosóficos. Este cenário pode contribuir negativamente na qualidade das produções científicas em Educação.

Corroborando, Gengnagel e Pasinato (2012, p.54) afirmam que o modelo de sociedade capitalista pode influir na “[...] desqualificação teórico nas pesquisas na área da Educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, das epistemológicas”. Nesse ensejo, Gamboa (2018) alerta que a busca desenfreada por titulação acadêmica pode tornar a pesquisa apenas

um requisito para obtenção de título, o que pode comprometer a sua qualidade. Este, por certo, um desafio contemporâneo na formação do pesquisador nas mais diferentes áreas, inclusive na Educação.

A ênfase sobre os métodos e técnicas de pesquisa em detrimento da compreensão de seus fundamentos ontoepistêmicos advém, em boa parte da tradição positivista de produção do conhecimento. Guba e Lincoln (1994) esclarecem que quando o pesquisador assume os pressupostos do paradigma positivista ele passa a considerar as “leis naturais imutáveis” (realismo ingênuo) e objetiva explicar um fenômeno (físico ou humano) mediante predição e controle de variáveis. Frente a essa breve definição, deixamos aqui algumas perguntas para reflexão: A realidade educacional é dinâmica ou estática? Os problemas educacionais partem de uma realidade homogênea ou heterogênea? São problemas passíveis de apenas uma única solução?

As características apontadas por esses autores, bem como as reflexões até aqui explicitadas, nos remetem aos modelos teóricos apresentados por Ghedin e Franco (2011) sobre a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Em especial, no modelo objetivista a realidade é composta por partes isoladas e descontextualizadas do todo. Além disso, busca relações causais entre variáveis, bem como a neutralidade e rigor científico. Um segundo modelo apresentado por Ghedin e Franco (2011, p.113), diz respeito ao “modelo subjetivista”, o qual apresenta alguns princípios, como exemplo, a) “o sujeito é criador da realidade”, b) “a valorização da subjetividade do pesquisador”, e c) “a preocupação com processos e condições existenciais”.

Como um terceiro modelo apresentado, o “modelo dialético”, surge na tentativa de superar os estigmas estabelecidos pelos outros dois modelos. Este modelo, não nega o objetivismo, nem mesmo o subjetivismo, mas alinha os dois na busca de resolução de problemas de pesquisa. Desse modo, podemos apresentar aqui alguns de seus princípios elencados por Ghedin e Franco (2011, p.119): “não há como separar sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido”, “a interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto”, e “a prática social é o critério básico de verdade”.

Também interessado por essa discussão, Gamboa (2018), no livro “Pesquisa em educação: métodos e epistemologias”, aborda a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. O autor analisa as produções mediante três grandes grupos que integram diferentes vertentes epistemológicas, a saber: a) empírico-analíticas, b) fenomenológico-hermenêuticas e c) crítico-dialéticas. As pesquisas que o autor classifica no primeiro grupo

alinham-se ao paradigma positivista identificado por Guba e Lincoln (1994) e ao modelo objetivista de Ghedin e Franco (2011). Ou seja, em geral, tais tradições de pesquisas se apoiam em instrumentos de coleta de dados estandardizados e recorrem à estatística e cruzamento de variáveis na análise das informações.

As pesquisas situadas no segundo grupo paradigmático – o fenomenológico-hermenêutico, por sua vez, compreendem e interpretam a realidade considerando as suas subjetividades e intersubjetividades. Por fim, as pesquisas que compõem o terceiro grupo paradigmático – crítico-dialéticas, buscam analisar os fenômenos a partir da objetividade e subjetividade, entendendo a relação do homem com as múltiplas relações sociais situadas em um contexto.

Essa breve digressão nos permite firmar o argumento de que há diferentes maneiras de compreender a relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido, que ora desconsidera a existência e dinamicidade do contexto social, bem como a neutralidade científica (paradigma positivista, modelo objetivista, abordagem empírico-dialética), ora compreende o fenômeno como uma parte que possui relação com um todo (paradigmas alternativos, modelo dialético, crítico-dialéticas). Este último modo de conceber o objeto (ou seja, o fenômeno a ser investigado) parece-nos o mais adequado para investigarmos o fenômeno educacional, uma vez que prima pela necessidade de considerarmos as relações econômicas, sociais e culturais que permeiam os objetos de estudo nas pesquisas em Educação.

Dificuldades na construção e delimitação do objeto de estudo

Em tendo discutido a atuação do professor pesquisador em Educação e alguns elementos centrais a construção e delimitação do objeto de estudo, com ênfase na relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, focalizaremos as principais dificuldades na construção e delimitação do objeto da tese por parte de estudantes de doutorado matriculados no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Este programa foi avaliado com conceito 5 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no último quadriênio (2013-2016).

Para tanto, estruturamos um questionário contendo perguntas objetivas e subjetivas sobre a temática em tela. Contamos com o auxílio da plataforma *online da Microsoft - Google Forms*, a qual nos possibilitou, no contexto pandêmico do COVID-19, organizar e disponibilizar via *email* e *WhatsApp* o questionário em formato eletrônico. O *link* para acesso ao questionário foi disponibilizado durante o segundo semestre de 2020 para os alunos que

ingressaram no programa nos últimos 3 anos (2018-2020). Obtivemos 6 (28,6%) respostas da turma de 2018, 10 (47,7%) de 2019 e 5 (23,8%) de 2020, totalizando 21 estudantes. A média de idade dos participantes é de 40 anos ($dp = 7,4$), sendo a média de experiência na Educação Básica de 89,9 meses ($dp = 72,4$) e na Educação Superior de 68,7 meses ($dp = 68,4$).

Participaram doutorandos vinculados a 4 linhas de pesquisas distintas, sendo 7 (33,3%) da linha A (Formação, Didática e Trabalho Docente), 6 (28,5%) da linha B (Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação), 6 (28,5%) da linha C (Formação e Políticas Educacionais) e 2 (9,5%) da linha D (Marxismo e Formação do Educador). Ao perguntarmos sobre suas experiências com pesquisa, obtivemos como respostas: na formação inicial por meio de programas de iniciação científica, orientação de trabalhos de conclusão de curso na graduação e na pós-graduação, coordenação e participação em grupos de pesquisa, publicação em periódicos científicos, além de produção e apresentação de trabalhos em eventos.

Quando indagamos sobre "O que é o objeto de estudo?", obtivemos diferentes percepções, permitindo-nos distingui-las em 3 categorias, a saber: i) "categoria/foco central da pesquisa, b) "o que se pretende saber mais" e iii) "problemática da investigação". A seguir, encontra-se em relevo uma das respostas que expressa uma articulação entre as três categorias de respostas mencionadas anteriormente: Trata-se de um recorte da realidade, intencional e subjetivo, motivado à compreensão de determinadas dimensões desta realidade (às quais chamamos de categorias ou conceitos fundantes) que o pesquisador/ a pesquisadora considera relevante na elucidação de um fato, na compreensão de um processo, de uma problemática histórica, e que acredite que, ao interpretá-lo ou intervi-lo, possa ajudar na melhoria desta realidade (Participante da linha Formação e Políticas Educacionais).

Ao perguntarmos "Como você considera a complexidade da construção e delimitação do objeto de estudo?", 17 (76,2%) doutorandos responderam ser desafiante, 2 (9,5%) "moderado", 2 (9,5%) "difícil" e apenas 1 (4,8%) considerou ser "muito difícil". Nenhum dos respondentes considerou ser esse um processo fácil. Quanto às justificativas relacionadas ao nível de complexidade, um dos participantes da linha "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação" declarou que a construção e delimitação do objeto de estudo "nos desafia a pensar nas inquietações, visando contribuir para pensar/refletir e avançar no olhar sobre as questões problematizadoras". Um participante da linha "Formação, Didática e Trabalho Docente" mencionou que "é um processo dinâmico porque está diretamente relacionado com aspectos sociais e históricos, dificultando uma delimitação, o que pode atender apenas parcialmente os objetivos da investigação".

Alguns dos participantes mencionaram a importância de conhecimentos prévios sobre a temática investigada, como exemplo, a) “A perspectiva de o observador ver um objeto depende de seus conhecimentos prévios sobre o objeto” (participante da linha Formação e Políticas Educacionais), e b) “Delimitar o objeto e escolher as categorias a serem desenvolvidas requer conhecimento sobre a temática” (participante da linha formação, Didática e Trabalho Docente).

Um participante da linha Marxismo e Formação do Educador relatou que a construção e delimitação do objeto de estudo é um desafio por “demandar domínio da literatura da área, conhecimento sobre métodos de pesquisa, a realização de uma boa revisão de literatura, dentre outros pormenores que demandam dedicação, tempo e leituras”. Complementando, destacamos abaixo a explicação de um dos participantes da linha Formação e Políticas Educacionais.

É difícil construir um objeto de estudo, pois é necessário equilibrar uma formação teórica (para hipotetizar sobre a realidade e o objeto), metodológica (para pensar em formas de tornar a investigação sobre este objeto exequível, panorâmica e adequada), praxiológica (para estipular formas de análise coerentes) e ética (para pensar se a delimitação do objeto é relevante e contribui na sociedade, bem como pensar se a proposta investigativa dirime possíveis prejuízos aos sujeitos de pesquisa). (Respondente 1 – FPE).

Quando perguntamos sobre “Quais foram ou estão sendo as principais dificuldades na delimitação do objeto de estudo da tese?”, a resposta que mais se repetiu diz respeito aos cuidados com a abrangência do objeto, podendo ser destacadas respostas como “Identificar sua abrangência” e “Ser específico e direcionado”. Evidenciamos a seguinte resposta de um dos participantes da linha Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação: “Durante a elaboração do EQ (Estado da questão) muitos elementos surgem e temos que ter cuidado para não elaborar um objeto muito abrangente, manter o foco é desafiante”.

Na sequência, ao perguntarmos sobre “Quais estratégias você utilizou ou vêm utilizando e que indicaria aos seus alunos ou colegas para ajudar na delimitação do objeto de estudo?”, obtivemos resposta como: elaboração do Estado da arte e Estado da questão, levantamento bibliográfico, diálogo com os participantes da pesquisa, envolvimento em grupo de estudos e leituras, caderno de anotações, mapeamento dos sujeitos e do *lôcus* de pesquisa. Um dos participantes da linha Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação elencou quatro ações importantes na construção e delimitação do objeto de estudo:

Em ordem de importância: 1º) EQ; 2º) conversas com minha orientadora; 3º) pedir colaboração de membros do grupo de pesquisa, solicitando que leiam nosso objeto e expliquem

o que entenderam; 4º) a disciplina de seminário de tese. 5º) Apresentações do nosso projeto em "bancas simuladas" no nosso grupo de pesquisa. (Respondente 2 – FDPE).

Mediante o exposto podemos perceber que construir e delimitar o objeto de estudo é tarefa laboriosa, exigente cognitiva e socialmente, por isso mesmo caracterizada como atividade desafiadora que requer do pesquisador conhecimento, tempo, engajamento dentre outras características elencadas acima. O exercício colaborativo entre pares se sobressai nos registros dos 21 respondentes como estratégia importante nessa caminhada, conforme evidenciado no excerto acima transcrito. Ainda que a construção e delimitação do objeto de estudo seja uma decisão do pesquisador, é certo que este não precisa ser um processo solitário, principalmente em situações de formação e de desenvolvimento profissional docente, como no caso de um doutoramento. A escuta, a socialização das preocupações, o exercício de aclarar para os outros as inquietações que atravessam a busca científica em torno de um dado fenômeno são percursos decisivos no refinamento do objeto de estudo.

Na próxima seção, a título de considerações finais desse manuscrito, aventaremos algumas orientações sobre a construção e delimitação do objeto de estudo, apontamentos sistematizados com o fito de contribuir com aqueles que se encontram nesse momento da pesquisa científica, especialmente os pesquisadores iniciantes.

ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES PROVOCATIVAS

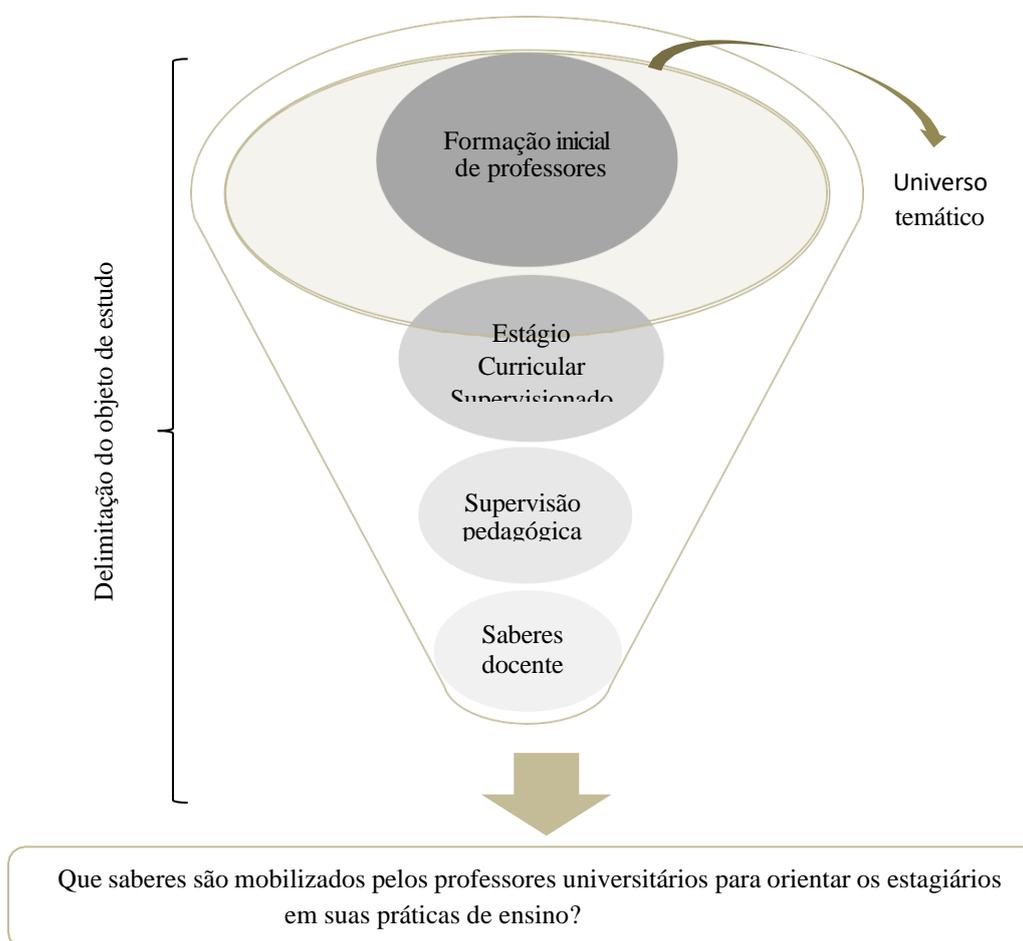
Partimos do pressuposto da necessidade de uma especificidade da pesquisa científica. É justamente a essa característica que alude a ideia de delimitação do objeto de estudo. Como pesquisadores partimos de preocupações gerais sobre um dado fenômeno ao nosso redor e, à medida que vamos nos apropriando melhor desse fenômeno, vamos tornando-o mais nítido, mais claro, isto é, mais específico, mais delimitado.

Faremos uma analogia do processo de construção e delimitação do objeto de estudo com a imagem do funil. Sua abertura é larga/ampla e vai se afinando para permitir a passagem do líquido sem derramar. Não é isso? Então, também assim acontece quando assumimos uma atitude investigativa em torno de um dado fenômeno. A princípio temos algo nos inquietando e, por meio de movimentos sucessivos de focalização, vamos afinando. Esse movimento de focalização visa deixar o mais específico possível o quê de um dado universo temático você pretende investigar.

Essa compreensão do processo de construção e delimitação do objeto de estudo

encontra-se expressa na Figura 1.

Figura 1. Processo de construção e delimitação do objeto de estudo.



Fonte: Elaborado com esteio na experiência docente dos autores.

A imagem do funil, que ilustra o movimento epistêmico de construção de um objeto de estudo, resultante de sucessivas aproximações visando especificar o foco da investigação a ser realizada. Inicia pela explicitação do universo temático, que na Figura 1 é denominado “Formação inicial de professores”. Trata-se de um tema amplo que precisa ser delimitado a partir de ações já expostas e orientadas ao longo desse texto, inclusive orientações sugeridas pelos doutorandos. No âmbito desse universo temático o interesse recai sobre o “Estágio Curricular Supervisionado”, um campo importante e que já evidencia um significativo recorte em busca da especificação do foco da pesquisa a ser realizada. Continuando esse processo de delimitação temática, a ênfase recai sobre a “Supervisão pedagógica”, ação crucial exercida pelos professores universitários na formação do licenciando. A efetivação dessa ação requer

diferentes saberes por parte desses professores para conduzir suas práticas de ensino. É justamente essa preocupação que delimita, mais uma vez, o universo temático – os “Saberes docente”, possibilitando, então, a formulação da pergunta orientadora da pesquisa, também conhecida como pergunta de partida: “Que saberes são mobilizados pelos professores universitários para orientar os estagiários em suas práticas de ensino?”.

A ilustração feita com o funil vai ao encontro de Minayo (2008, p. 183) ao argumentar que “O Objeto ou o Problema é uma parte, um fragmento, um recorte de determinada totalidade que, para ser estudada em sua significação, deve conter relações essenciais e expressar especificidade [...]”. A autora, assim como Gamboa (2018), ainda elucida que o objeto de estudo pode ser lançado por meio de uma pergunta.

A construção e delimitação do objeto de estudo partem, pelo menos, de três elementos centrais, os quais são intrinsecamente relacionados, a saber: a) história de vida, b) história profissional e c) história de formação. O primeiro, diz respeito à relação familiar, social e cultural do pesquisador; o segundo, são implicações oriundas do contexto de trabalho, ou seja, relações entre os pares e seus objetos de trabalho; o terceiro, são ações vivenciadas nos seus processos de formação inicial e continuada (Ver figura 2).

Figura 2. Elementos fundamentais na construção e elaboração do objeto de estudo.



Fonte: Elaborado com esteio na experiência docente dos autores.

Estes são elementos de partida na construção e delimitação do objeto de estudo. É necessário frisar que embora importantes e interdependentes, não são suficientes. Logo, como vimos nas respostas dos doutorandos, tempo, focalização, exploração da bibliografia inerente ao tema, por exemplo, são fundamentais, pois é o que você sabe sobre um dado fenômeno que lhe permitirá

delimitá-lo e, principalmente, formular as perguntas que lhe darão corpo/materialidade.

Dessa forma, o objeto de estudo se traduz no problema a ser pesquisado, que é formulado por meio de perguntas. Assim, quando alguém lhe perguntar sobre qual é seu objeto de estudo, sugerimos que responda: “Minha pesquisa parte da seguinte interrogação” e logo após lance a sua pergunta investigativa, a qual não pode ser respondida mediante um simples “sim” ou “não”.

Aproximando do final dessa discussão, realçamos ainda que a produção de conhecimento científico não é uma atividade exclusiva das universidades e centros de pesquisa, dado que a escola, pelo seu forte papel científico e cultural, também precisa participar ativamente da produção do conhecimento. Por outro lado, para elaborarmos um conhecimento sistematizado, são importantes e necessários conhecimentos metodológicos e teóricos sobre o problema que se pretende pesquisar, sendo assim, a construção e delimitação do objeto de estudo surgem como um dos conteúdos fundamentais na formação do pesquisador. A reflexão sobre esse processo, sobretudo seu exame de forma desmistificada e clara, visou também contribuir no processo formativo de pesquisadores e interessados na pesquisa em Educação.

Cabe reforçarmos, como já anotado antes, que a construção e delimitação do objeto de estudo encontram esteio em, pelo menos, três importantes fontes – a história de vida pessoal, profissional e de formação do pesquisador. Convém lembrar, ainda, que esse não é um processo aleatório, mas cultivado, isto é, requer o suporte da teoria, no que uma consistente revisão da literatura muito tem a contribuir (SATKE, 2016), além de tempo, dedicação, contato com a realidade a ser investigada e o diálogo com o orientador e com outros pesquisadores mais interessados no assunto. Ademais, é válido frisar que um objeto de estudo, se comparável a um ponto de partida, também é ponto de chegada, pois imiscuído em um sucessivo e contínuo movimento de aproximação e refinamento ao longo da trajetória de um pesquisador em Educação (VALDEMARIN, 2010).

Chegando ao final do presente escrito, sugerimos pesquisas futuras que possam continuar essa discussão, quer seja estudos teóricos, quer seja estudos empíricos, mas que nos apresentem avanços na compreensão da construção e delimitação do objeto de estudo nas pesquisas em Educação, pois assim como este, poderá contribuir substancialmente na formação de professores pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais revista multidisciplinar**, v. 1, n.1, p. 01-12, 2016.
- ANDRÉ, Marli (Org.). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: São paulo, 2016, p. 17-34.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e Prática Pedagógica**. Fortaleza: RDS, 2009.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- GENGNAGEL, Claudionei Lucimar; PASINATO, Darciel. **Professor pesquisador: perspectivas e desafios**. Revista Educação por Escrito, PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/112_08>. Acesso em: 01 out. 2023.
- GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117.
- INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na Universidade**. 8ª edição. Campinas, S.P: Papirus, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução: elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: Educ, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 129-146.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista@mbienteeducacao*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009. Disponível em <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/540/511>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUZA, Sarlene Gomes de. A formação diferenciada em egressos de iniciação científica: implicações na pós-graduação. 122f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modos de fazer** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 47-65 (Capítulo 2).

NOTAS

Registro pessoal feito a partir de situações de formação vivenciadas pelos autores.

² Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.