

QUANDO NASCE O PESQUISADOR? EXPERIÊNCIA, DÚVIDA E O PERMANENTE TORNAR-SE NA PÓS-GRADUAÇÃO

WHEN DOES THE RESEARCHER EMERGE? EXPERIENCE, DOUBT, AND THE
PERMANENT PROCESS OF BECOMING IN GRADUATE EDUCATION

¿CUÁNDO NACE EL INVESTIGADOR? EXPERIENCIA, DUDA Y EL
PERMANENTE DEVENIR EN EL POSGRADO

Jeferson Vitorino dos Santos¹

Natan André de Jesus²

Gelson Leonardo Rech³

RESUMO: Este artigo problematiza a constituição do pesquisador a partir da pergunta: o que se transforma na relação com a dúvida e com o não saber enquanto alguém aprende a pesquisar? Desenvolve-se uma investigação qualitativa, autobiográfica e interpretativa, cujo corpus é constituído por uma carta produzida pelo primeiro autor em 11 de junho de 2026, durante os primeiros meses de seu mestrado, e encaminhada à coordenação do curso. O documento, anterior à concepção do artigo, é analisado em diálogo com as contribuições de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso e Maria da Conceição Passeggi, articulando inacabamento, experiência, narrativa e formação. A análise examina inseguranças associadas ao ingresso na pós-graduação, responsabilidade diante do que se afirma, leitura, escrita, interlocução acadêmica e revisão do percurso inicialmente imaginado para a pesquisa. Os resultados indicam que a experiência analisada não pode ser compreendida como passagem linear da dúvida à certeza ou da insegurança à confiança. O movimento identificado consiste na ampliação dos objetos sobre os quais a dúvida passa a operar: inicialmente dirigida predominantemente à preparação e à capacidade do sujeito, ela passa também a alcançar afirmações, interpretações, leituras, escolhas e respostas anteriormente consideradas disponíveis. Argumenta-se que tornar-se pesquisador pode envolver não a eliminação do não saber, mas a aprendizagem de reconhecê-lo, delimitá-lo e transformá-lo em objeto de trabalho intelectual. Conclui-se que, na experiência investigada, a constituição do pesquisador se torna reconhecível menos pela conquista de um estado de segurança do que pela responsabilidade progressivamente assumida diante das perguntas, escolhas, interpretações e limites implicados na produção do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de pesquisadores. Experiência. Narrativa Autobiográfica.

¹ Mestrando no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS.

² Mestrando no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS.

³ Orientador de pesquisa. Professor Dr. do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul- UCS.

ABSTRACT: This article discusses the constitution of the researcher by asking what changes in the relationship with doubt and not-knowing while someone learns to conduct research. It develops a qualitative, autobiographical, and interpretive investigation whose corpus is a letter written by the first author on June 11, 2026, during the first months of his master's program and sent to the program coordination. The document, produced before the conception of the article, is analyzed in dialogue with Paulo Freire, Jorge Larrosa, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, and Maria da Conceição Passeggi, articulating incompleteness, experience, narrative, and education. The analysis examines insecurities upon entering graduate school, responsibility for what is stated, reading, writing, academic dialogue, and revision of the research path. The results indicate that there is no linear passage from doubt to certainty. Instead, the objects on which doubt operates become broader. It is concluded that becoming a researcher involves learning to recognize not-knowing, delimit it, and transform it into an object of intellectual work, progressively assuming responsibility for the questions, choices, interpretations, and limits involved in knowledge production.

Keywords: Researcher education. Experience. Autobiographical narrative.

RESUMEN: Este artículo problematiza la constitución del investigador a partir de la pregunta sobre qué se transforma en la relación con la duda y con el no saber mientras alguien aprende a investigar. Se desarrolla una investigación cualitativa, autobiográfica e interpretativa, cuyo corpus es una carta producida por el primer autor el 11 de junio de 2026, durante los primeros meses de su maestría, y enviada a la coordinación del programa. El documento, anterior a la concepción del artículo, se analiza en diálogo con Paulo Freire, Jorge Larrosa, Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso y Maria da Conceição Passeggi, articulando inacabamiento, experiencia, narrativa y formación. El análisis examina inseguridades al ingresar al posgrado, responsabilidad ante lo que se afirma, lectura, escritura, interlocución académica y revisión del recorrido de investigación. Los resultados indican que no existe un tránsito lineal de la duda a la certeza. Se observa una ampliación de los objetos sobre los cuales opera la duda. Se concluye que convertirse en investigador implica aprender a reconocer el no saber, delimitarlo y transformarlo en objeto de trabajo intelectual, asumiendo progresivamente responsabilidad por las preguntas, elecciones, interpretaciones y límites de la producción del conocimiento.

Palabras clave: Formación de investigadores. Experiencia. Narrativa autobiográfica.

INTRODUÇÃO

Quando nasce um pesquisador? A pergunta parece sugerir a existência de um momento identificável no qual alguém atravessaria uma fronteira entre ainda não ser e finalmente tornar-se pesquisador. Poderia ser o ingresso na pós-graduação, a definição de um problema, o encontro com determinado referencial, a escrita de um primeiro texto acadêmico ou o reconhecimento recebido de outros pesquisadores. Nenhum desses acontecimentos, contudo, parece suficiente para demarcar isoladamente essa passagem.

Pesquisar exige aprender práticas específicas: formular problemas, estabelecer interlocuções teóricas, construir procedimentos metodológicos, trabalhar com materiais, produzir interpretações e responder pelas afirmações que delas decorrem. Esse aprendizado não acontece de uma só vez nem elimina necessariamente as dúvidas que acompanham o percurso. Ao contrário, à medida que alguém se aproxima das exigências do trabalho investigativo, pode tornar-se mais capaz de perceber a complexidade dos problemas, os limites das próprias interpretações e aquilo que ainda não sabe.

Essa constatação desloca a pergunta inicial. Em vez de procurar o instante em que alguém poderia ser considerado pesquisador, interessa compreender o que se transforma na relação do sujeito com o conhecimento enquanto aprende a pesquisar. Mais especificamente, este artigo interroga o lugar assumido pela dúvida e pelo não saber nesse processo.

A literatura sobre formação de pesquisadores permite compreender esse percurso para além da aquisição de técnicas ou da assimilação de repertórios teóricos. Perspectivas que discutem formação, experiência e narrativa têm mostrado que tornar-se pesquisador envolve processos de aprendizagem, interpretação de si e reelaboração das relações estabelecidas com o conhecimento. Nesse horizonte, as contribuições de Paulo Freire acerca do inacabamento e da curiosidade epistemológica, de Jorge Larrosa sobre experiência e de Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso e Maria da Conceição Passeggi sobre narrativa e formação oferecem elementos para pensar a constituição do pesquisador como processo.

Reconhecer esse caráter processual, entretanto, não resolve inteiramente o problema aqui colocado. Afirmar que o pesquisador está em permanente formação ainda deixa aberta uma questão: o que efetivamente se modifica nesse percurso? Se a dúvida permanece, é necessário perguntar se ela conserva sempre o mesmo significado e se o não saber continua sendo experimentado da mesma maneira à medida que o sujeito se aproxima das práticas de pesquisa.

É nesse ponto que este estudo se situa. O interesse não está em demonstrar que pesquisadores permanecem inacabados, formulação que, em diálogo com Freire, poderia ser sustentada em termos mais amplos, mas em examinar como esse inacabamento pode adquirir significados distintos em uma experiência concreta de formação. Particularmente, interessa compreender se aquilo que inicialmente aparece como dúvida sobre a própria capacidade pode, ao longo do percurso, passar também a operar sobre afirmações, interpretações, leituras, escolhas e caminhos de investigação.

A questão que orienta o artigo é, portanto: o que se transforma na relação com a dúvida e com o não saber enquanto alguém aprende a pesquisar?

O objetivo é compreender, a partir de uma experiência autobiográfica situada, os movimentos mediante os quais a dúvida e o não saber são significados durante os primeiros meses de formação na pós-graduação *stricto sensu*, examinando especialmente as relações estabelecidas com orientação, leitura, escrita, interlocução acadêmica e revisão do percurso de pesquisa.

A investigação parte da hipótese de que tornar-se pesquisador não implica substituir progressivamente a dúvida pela certeza. O que pode se transformar é o estatuto assumido pela própria dúvida: inicialmente experimentada de maneira predominantemente autorreferida, como pergunta sobre preparação e capacidade, ela pode passar também a incidir sobre aquilo que se afirma, os fundamentos de uma interpretação, as respostas disponíveis e as escolhas realizadas durante a investigação. Não se pressupõe uma passagem linear entre essas formas, tampouco que a insegurança pessoal seja superada. A hipótese é que diferentes modos de duvidar podem coexistir, enquanto se amplia aquilo que o sujeito aprende a interrogar.

Para examinar essa hipótese, desenvolve-se uma investigação qualitativa, autobiográfica e interpretativa cujo corpus é constituído por uma carta produzida pelo primeiro autor em 11 de junho de 2026, durante os primeiros meses de seu mestrado, e encaminhada à coordenação do curso. O documento, escrito antes da concepção deste artigo, registra experiências, inquietações e mudanças percebidas naquele período.

Essa condição documental é relevante porque permite trabalhar com um registro que não foi produzido para confirmar a hipótese posteriormente formulada. Isso não elimina o caráter construído da narrativa nem oferece acesso transparente ao vivido. A carta já constitui uma interpretação realizada pelo sujeito sobre acontecimentos então recentes. Sua análise exige, portanto, distinguir a experiência vivida, sua elaboração narrativa naquele momento e a interpretação posteriormente construída pelos pesquisadores.

A contribuição pretendida é delimitada. Não se busca estabelecer etapas universais da formação de pesquisadores nem propor que a trajetória analisada represente outros estudantes de pós-graduação. O artigo procura examinar, em profundidade, como mudanças na relação com o não saber se tornam narrativamente reconhecíveis em uma experiência situada e, a partir desse caso, produzir questões para pensar a formação para a pesquisa.

O argumento desenvolvido ao longo do texto é que a formação investigada não pode ser descrita adequadamente como passagem da insegurança à segurança ou do desconhecimento ao domínio. Os registros analisados permitem reconhecer um movimento mais complexo: a dúvida permanece, mas se ampliam os objetos sobre os quais ela passa a operar e as maneiras pelas quais pode ser intelectualmente trabalhada. Orientação, leitura, escrita e interlocução não aparecem, nesse processo, como mecanismos que eliminam o não saber, mas como experiências relacionadas à aprendizagem de interrogá-lo, delimitá-lo e responder de maneira mais rigorosa diante dele.

Tornar-se pesquisador: inacabamento, experiência e reflexividade narrativa

Pensar a formação do pesquisador exige ultrapassar uma compreensão estritamente cumulativa. Evidentemente, formar-se para a pesquisa implica apropriar-se de conceitos, conhecer procedimentos, desenvolver formas de leitura e escrita acadêmicas e aprender a justificar decisões. O problema está em supor que a acumulação dessas aprendizagens conduziria progressivamente o sujeito de uma condição inicial de insuficiência a outra caracterizada pelo domínio sobre o conhecimento.

A experiência interrogada neste artigo coloca essa representação sob tensão. Quanto mais se aprende a investigar um problema, mais visíveis podem tornar-se suas dificuldades, controvérsias e limites. O conhecimento adquirido não elimina necessariamente a percepção daquilo que não se sabe; pode torná-la mais precisa. A questão formativa passa, então, a ser não apenas quanto o pesquisador sabe, mas o que consegue fazer intelectualmente diante daquilo que ainda não sabe.

Para enfrentar essa questão, articulam-se quatro noções com funções analíticas específicas: inacabamento, curiosidade epistemológica, experiência e reflexividade narrativa. Não se pretende produzir uma síntese entre tradições teóricas distintas. Os conceitos são mobilizados na medida em que permitem interrogar dimensões diferentes do problema.

Inacabamento e curiosidade epistemológica: o não saber como condição e tarefa

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2026) situa o inacabamento na própria condição histórica dos seres humanos. A inconclusão não corresponde a uma deficiência provisória que

a educação deveria eliminar. O sujeito forma-se justamente porque não está definitivamente concluído.

Para a formação do pesquisador, essa perspectiva permite questionar a expectativa de completude. Um pesquisador experiente possui repertórios conceituais, metodológicos e analíticos distintos daqueles de quem inicia sua formação; reconhecer o inacabamento não significa negar essas diferenças nem transformar o desconhecimento em virtude. Há insuficiências que precisam ser enfrentadas por estudo, conceitos que exigem precisão e procedimentos que precisam ser aprendidos.

O inacabamento não reduz, portanto, a exigência de rigor. Pode intensificá-la. Reconhecer que aquilo que se conhece possui limites exige explicitar condições, justificar escolhas, confrontar interpretações e delimitar o alcance das afirmações produzidas.

É nesse ponto que a curiosidade epistemológica adquire importância. Em Freire (2026), a curiosidade pode tornar-se progressivamente crítica e rigorosa. Para a pesquisa, isso significa reconhecer que nem todo interesse constitui problema investigável e que, entre inquietar-se e produzir conhecimento, existe trabalho intelectual.

Esse trabalho envolve interrogar a própria pergunta: o que já se conhece sobre o problema? Que pressupostos orientam sua formulação? Quais conceitos permitem enfrentá-lo? Que materiais podem ser mobilizados? O que determinado procedimento permite conhecer e quais são seus limites?

A distinção é central para este estudo. Quando o não saber permanece predominantemente centrado no próprio sujeito, a dúvida pode assumir a forma de julgamento: não compreendo; não consigo; não estou suficientemente preparado. Quando submetida ao trabalho de problematização, pode modificar seu objeto: o que ainda não está compreendido? o que sustenta esta interpretação? quais são os limites deste procedimento?

Não se trata apenas de uma mudança vocabular, mas de uma alteração na posição daquele que pergunta. Reconhecer-se inacabado mantém a pergunta possível; trabalhar epistemologicamente sobre ela impede que o inacabamento seja confundido com acomodação diante do desconhecido.

Experiência: quando o acontecimento produz deslocamento

Uma trajetória na pós-graduação é constituída por disciplinas, leituras, orientações, exercícios de escrita, encontros, dificuldades e decisões. A simples ocorrência desses acontecimentos, contudo, não permite afirmar que tenham adquirido força formativa.

A noção de experiência em Larrosa (2002) possibilita justamente problematizar essa equivalência. Para os propósitos deste estudo, interessa menos enumerar o que ocorreu durante a formação do que perguntar o que determinados acontecimentos produziram na relação do sujeito com o conhecimento.

Uma leitura difícil não transforma necessariamente porque foi difícil. Uma pergunta recebida em aula não produz formação apenas porque foi formulada. Uma dificuldade tampouco possui valor pedagógico em si. Sua relevância aparece quando produz deslocamentos na maneira de ler, escrever, perguntar, interpretar ou justificar.

Essa distinção impede uma romantização da formação. Insegurança não torna alguém melhor pesquisador, assim como sofrimento acadêmico não constitui requisito para produzir conhecimento. O caráter formativo precisa ser procurado naquilo que se torna possível pensar ou fazer de outra maneira.

A experiência também não precisa produzir trajetória ascendente. Inseguranças podem ————— 7
permanecer, compreensões podem ser revistas e procedimentos anteriormente dominados podem mostrar-se insuficientes diante de novos problemas. Por isso, a passagem da dúvida como insegurança para a dúvida epistemologicamente trabalhada não será interpretada como conversão definitiva, mas como ampliação das possibilidades de relação com aquilo que ainda não se sabe.

A questão torna-se ainda mais complexa porque os acontecimentos examinados não chegam à investigação diretamente. Eles são retomados por intermédio de uma narrativa. A experiência precisa, portanto, ser compreendida também em sua elaboração narrativa.

Narrativa e reflexividade: entre viver, narrar e interpretar

A investigação autobiográfica apresenta uma condição particular: o primeiro autor pertence à experiência que procura compreender. Isso não lhe confere acesso transparente ao

passado. A narrativa constitui uma elaboração retrospectiva realizada a partir de uma posição temporal distinta daquela em que os acontecimentos foram vividos.

Delory-Momberger (2011) fornece elementos para compreender a narrativa biográfica como trabalho de configuração da experiência. Narrar envolve selecionar acontecimentos, relacioná-los e produzir sentidos a partir das condições disponíveis no presente. Josso (2007), por sua vez, permite aproximar narrativa e processos de transformação de si, enquanto Passeggi (2021) contribui para pensar a reflexividade narrativa como atividade mediante a qual o sujeito produz interpretações acerca de sua experiência.

Essa perspectiva exige distinguir três temporalidades: o acontecimento vivido, sua configuração narrativa e sua interpretação no presente da pesquisa.

A distinção impede projetar retrospectivamente categorias teóricas sobre o sujeito do passado. Colocar um excerto em diálogo com o inacabamento freireano não significa afirmar que aquele que viveu a experiência já a compreendia nesses termos. Da mesma maneira, mobilizar Larrosa não autoriza concluir que determinada dificuldade tenha sido vivida conscientemente como “experiência” no sentido conceitual.

Por isso, a narrativa não é tomada como prova automática, e a proximidade do primeiro autor com os acontecimentos não substitui argumentação. A implicação autobiográfica exige, ao contrário, maior reflexividade: é necessário explicitar como se passa do material narrativo à interpretação e quais elementos permitem sustentar a inferência produzida.

O corpus precisa, nesse sentido, poder resistir à teoria. Se todo fragmento autobiográfico puder ser imediatamente convertido em confirmação de Freire, Larrosa ou Passeggi, a investigação se torna circular. A função dos conceitos é produzir perguntas mais rigorosas ao material, não antecipar suas respostas.

O estatuto da dúvida como categoria interpretativa

As perspectivas mobilizadas convergem para o problema analítico do estudo sem perder suas especificidades. O inacabamento questiona a expectativa de completude; a curiosidade epistemológica evidencia o trabalho necessário para transformar inquietações em problemas; a experiência permite examinar os deslocamentos produzidos pelos acontecimentos; e a reflexividade narrativa exige considerar como esses deslocamentos são retrospectivamente significados.

É nesse cruzamento que se formula a distinção entre dúvida vivida predominantemente como insegurança e dúvida epistemologicamente trabalhada.

Na primeira, o desconhecido tende a voltar-se contra o próprio sujeito: sou capaz? deveria saber isso? estou preparado? Na segunda, sem que a dimensão subjetiva necessariamente desapareça, a interrogação alcança o conhecimento: o que ainda não compreendi? que explicação é insuficiente? o que esta evidência permite sustentar? quais são os limites desta interpretação?

Em ambos os casos existe dúvida. O que se modifica é o trabalho intelectual realizado sobre ela.

A distinção não constitui modelo universal nem sequência de desenvolvimento. Confiança subjetiva e rigor científico não são equivalentes, e um pesquisador experiente pode continuar inseguro. O deslocamento que interessa à investigação ocorre quando a dúvida deixa de funcionar exclusivamente como medida da insuficiência de quem pesquisa e passa a poder interrogar também a suficiência das explicações, argumentos e procedimentos empregados para conhecer.

O permanente tornar-se pesquisador adquire, assim, sentido mais preciso. Não significa apenas que sempre haverá novos conteúdos a aprender. Significa reconhecer que a própria atividade de conhecer recoloca perguntas acerca dos fundamentos, das escolhas e dos limites do que se afirma.

9

Essa hipótese será confrontada com o material autobiográfico. Antes, porém, é necessário explicitar como o corpus foi constituído e interpretado e quais critérios orientaram a passagem da narrativa autobiográfica à análise.

Percurso metodológico: narrar e interpretar a experiência

A questão que orienta este estudo demanda uma abordagem capaz de compreender como experiências de formação são narradas e significadas pelo sujeito que as viveu. Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, de natureza autobiográfica e interpretativa, cujo material empírico é constituído por um registro narrativo referente à experiência do primeiro autor nos meses iniciais de sua formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Não se pretende tomar essa trajetória como representativa da experiência de pós-graduandos em geral, mas interrogá-la em sua singularidade, buscando compreender os

movimentos mediante os quais a relação com a dúvida e com o não saber é narrativamente elaborado.

A condição autobiográfica exige explicitar a posição ocupada pelos autores. O primeiro autor é simultaneamente sujeito da experiência narrada e pesquisador que participa de sua interpretação. O segundo autor não integra a experiência autobiográfica que constitui o corpus, atuando na interlocução teórica, na discussão analítica e na construção do manuscrito. Essa configuração não confere ao primeiro autor acesso privilegiado à verdade dos acontecimentos. A proximidade com o vivido constitui, antes, uma exigência adicional de reflexividade, uma vez que entre o acontecimento e sua análise existem memória, seleção, narrativa e interpretação.

O corpus é constituído por uma carta autobiográfica produzida pelo primeiro autor em 11 de junho de 2026, durante os primeiros meses de sua formação em um curso de mestrado. Com três páginas em sua versão original, o documento foi escrito e encaminhado à coordenação do curso com a finalidade de relatar como vinha sendo vivenciada a experiência inicial da pós-graduação e registrar mudanças percebidas nas dimensões pessoal e profissional desse percurso. Sua produção antecede a concepção deste artigo e, portanto, não foi orientada pela questão de pesquisa nem pela hipótese interpretativa posteriormente formuladas. Para a análise, considera-se exclusivamente esta versão produzida e enviada em 11 de junho de 2026.

10

A anterioridade da carta em relação à formulação deste estudo constitui uma condição relevante para sua interpretação. Os registros não foram produzidos para responder à questão que atualmente orienta a investigação, tampouco para exemplificar categorias teóricas posteriormente mobilizadas. Isso não torna o documento um acesso transparente à experiência vivida, uma vez que a própria carta já constitui uma elaboração narrativa realizada pelo sujeito acerca de acontecimentos então recentes. Permite, contudo, distinguir o momento de produção do registro daquele em que o documento passa a ser interrogado como corpus de pesquisa.

Para este artigo, foram selecionadas passagens relacionadas às expectativas e inseguranças associadas ao ingresso na pós-graduação, às experiências de leitura e escrita, às interlocuções acadêmicas, às mudanças no percurso inicialmente imaginado para a pesquisa e às formas pelas quais o primeiro autor significava sua própria constituição como pesquisador. A seleção foi orientada pela questão de pesquisa, privilegiando passagens nas quais se tornam reconhecíveis modos de significar o conhecimento, a dificuldade e o não saber.

O objetivo não foi reconstruir cronologicamente toda a experiência dos primeiros meses do mestrado nem selecionar episódios em razão de sua intensidade emocional. Procuraram-se relações, tensões, permanências e deslocamentos capazes de mostrar como determinadas experiências foram narradas e que movimentos intelectuais aparecem associados a elas. Desse modo, referências presentes na carta a professores, autores, disciplinas ou acontecimentos não foram tomadas, por si mesmas, como unidades de análise. Sua incorporação dependeu da relação que estabelecem com o problema investigado.

A unidade de interesse analítico não corresponde, portanto, a palavras ou expressões isoladas, mas às relações de sentido construídas no documento. A distinção entre dúvida vivida predominantemente como insegurança e dúvida epistemologicamente trabalhada não foi utilizada como grade classificatória previamente fechada. Funcionou como hipótese interpretativa confrontada com o material, inclusive em seus limites e tensões.

O procedimento analítico envolveu leitura integral da versão da carta delimitada como corpus; seleção dos excertos relacionados ao problema da investigação; identificação das situações e formulações mediante as quais o sujeito narrava sua relação com o conhecimento, a dificuldade e a pesquisa; comparação entre essas passagens; reconhecimento de tensões, permanências e deslocamentos; e interlocução posterior com o referencial teórico. Desse movimento emergiram os núcleos que organizam a análise: ingresso e expectativa de preparação; responsabilidade diante do que se afirma; leitura e produção de novas perguntas; escrita e interlocução acadêmica; mudança de rota na investigação; e transformação no estatuto atribuído à dúvida.

A interpretação foi conduzida mediante um movimento recorrente entre narrativa e teoria. Partiu-se do excerto e de sua formulação, identificaram-se tensões ou deslocamentos, estabeleceram-se interlocuções conceituais e, posteriormente, retornou-se ao material para delimitar o alcance da inferência. Esse procedimento procura impedir tanto a utilização da narrativa como simples ilustração de conceitos quanto a transformação de interpretações teoricamente plausíveis em conclusões que o corpus não sustenta.

O rigor interpretativo é compreendido, nesse desenho, como explicitação das condições de produção do conhecimento: posição dos autores, constituição e delimitação do corpus, critérios de seleção, procedimentos analíticos e limites das inferências. Mantém-se, sobretudo, a distinção entre aquilo que a carta registra, a interpretação construída pelos pesquisadores e os

conceitos utilizados para aprofundá-la. A experiência narrada não constitui, por si, evidência suficiente de uma explicação, assim como a teoria não transforma automaticamente um registro autobiográfico em demonstração de determinada categoria.

As conclusões permanecem circunscritas à trajetória investigada. Não se afirma que pesquisadores passem necessariamente da insegurança à dúvida epistemologicamente trabalhada, nem que leitura, escrita ou interlocução produzam os mesmos efeitos em outros sujeitos. Pergunta-se, de maneira mais delimitada, que movimentos, na experiência analisada, permitem reconhecer mudanças na maneira como o não saber é significado e trabalhado.

É nesse limite que reside a possibilidade analítica da investigação: não explicar universalmente como alguém se torna pesquisador, mas examinar em profundidade como esse processo se torna narrativamente inteligível em uma experiência situada.

Da insegurança à pergunta: deslocamentos na constituição do pesquisador

A análise do material autobiográfico não permite localizar um acontecimento isolado a partir do qual o pesquisador teria passado a existir. O que se torna reconhecível é um conjunto de deslocamentos na maneira de compreender a formação, relacionar-se com o conhecimento e significar aquilo que ainda não se sabe.

Esses movimentos não configuram uma trajetória linear de superação. A insegurança não desaparece quando novos conhecimentos são adquiridos, assim como a dificuldade não se converte automaticamente em experiência. O movimento que interessa à análise é mais circunscrito: aquilo que inicialmente aparece predominantemente como pergunta sobre a suficiência do próprio sujeito passa, em determinados momentos, a produzir interrogações sobre a suficiência de suas compreensões.

O não saber permanece. O que começa a modificar-se é o significado que lhe pode ser atribuído.

Entrar: quando não saber significa não estar preparado

O ingresso na pós-graduação é narrado a partir de uma tensão entre realização e insegurança. A aprovação no mestrado, embora inicialmente associada à alegria, não elimina a percepção das exigências que acompanhariam aquele novo espaço formativo. Na carta produzida durante os primeiros meses do curso, o primeiro autor registra: “Quando recebi a

notícia da aprovação no mestrado, experimentei uma alegria imensa. Contudo, junto dela vieram os medos. Perguntava-me se estaria preparado, se conseguiria acompanhar as discussões, produzir academicamente e encontrar um caminho de pesquisa que verdadeiramente me representasse.”

O fragmento permite observar que o desconhecido é inicialmente significado por meio de perguntas dirigidas predominantemente ao próprio sujeito. “Estaria preparado?” e “conseguiria acompanhar?” não interrogam ainda a consistência de um argumento, os fundamentos de uma interpretação ou os limites de determinado procedimento. Interrogam a capacidade daquele que ingressa de corresponder às exigências que atribui à pós-graduação.

Essa distinção é importante porque impede reduzir o fragmento à constatação de que o ingresso no mestrado produziu insegurança. O elemento analiticamente significativo encontra-se na direção assumida pela dúvida. Diante de práticas ainda pouco conhecidas, como acompanhar discussões, produzir academicamente e construir um caminho de pesquisa, àquilo que não se sabe ou ainda não se domina retorna ao sujeito como pergunta sobre sua preparação.

O não saber assume, nesse momento, uma configuração predominantemente autorreferida. Antes que se possa perguntar o que determinada discussão exige compreender, o que significa produzir academicamente ou como se constrói um problema de pesquisa, emerge uma interrogação anterior: serei capaz de realizar aquilo que esse espaço exigirá de mim?

13

A formulação pode ser colocada em diálogo com o inacabamento discutido por Freire (2026), desde que não se projete retrospectivamente essa categoria sobre o sujeito da experiência. A carta não registra uma compreensão conceitual do próprio inacabamento; registra medos e perguntas diante de uma situação nova. Ser inacabado e conseguir reconhecer formativamente os próprios limites não constituem movimentos equivalentes. Um limite pode abrir possibilidades de aprendizagem, mas também pode ser experimentado como ameaça à própria capacidade.

Também por isso, não seria adequado transformar a insegurança inicial em etapa necessária da formação ou atribuir-lhe, por si mesma, valor formativo. A dificuldade não produz automaticamente experiência, assim como o medo de não estar preparado não constitui, por si, aprendizagem. A questão que orienta a análise é outra: o que acontece quando aquilo que inicialmente interroga a capacidade do sujeito começa a produzir perguntas sobre o próprio conhecimento?

A carta oferece indícios de que esse deslocamento não ocorre pela simples passagem do tempo. Ele aparece associado a experiências concretas de orientação, escrita, leitura e revisão das certezas com as quais o sujeito ingressara na pós-graduação. É nesse movimento que a dúvida começa a modificar aquilo sobre o qual opera.

Responder pelo que se afirma: a pesquisa como responsabilidade intelectual

Se, no ingresso, a dúvida aparece predominantemente dirigida à capacidade de corresponder às exigências da pós-graduação, as experiências de orientação introduzem outra dimensão na relação com o conhecimento. A carta registra uma formulação atribuída ao orientador que permaneceu significativa para o primeiro autor: “não podemos inventar nada, nem sermos levianos”.

No próprio documento, a frase é associada à “responsabilidade ética diante da produção do conhecimento” e compreendida como aprendizagem de uma postura intelectual. O registro é relevante porque desloca a atenção da capacidade individual de pesquisar para a responsabilidade implicada naquilo que se produz e afirma como conhecimento.

Não inventar não significa apenas evitar a fabricação deliberada de informações. No horizonte da experiência narrada, a formulação pode ser lida como exigência de sustentação: aquilo que se afirma em uma pesquisa precisa encontrar respaldo nos materiais, nos procedimentos e nas relações interpretativas que permitiram construí-lo. Do mesmo modo, não ser leviano remete, no contexto da carta, ao cuidado necessário para que uma interpretação não ultrapasse aquilo que a investigação permite sustentar.

Há, nesse movimento, uma diferença em relação às perguntas presentes no ingresso. Quando o sujeito se perguntava se estaria preparado ou se conseguiria produzir academicamente, o desconhecido retornava predominantemente como interrogação sobre sua própria suficiência. A orientação introduz uma exigência distinta: não basta conseguir produzir; é necessário responder pelo que se produz.

Essa alteração não significa que a insegurança tenha desaparecido ou que, a partir da orientação, o sujeito tenha adquirido domínio sobre o trabalho científico. A carta não permite sustentar uma passagem dessa natureza. O que ela torna visível é a emergência de outro objeto de preocupação. À pergunta sobre a própria capacidade acrescenta-se uma questão relativa à consistência daquilo que pode ser afirmado.

A curiosidade epistemológica discutida por Freire (2026) ajuda a compreender esse movimento. A passagem de uma inquietação para uma investigação rigorosa exige que a pergunta seja trabalhada, que suas condições sejam examinadas e que as respostas construídas possam ser justificadas. O rigor, nessa perspectiva, não decorre da segurança daquele que pesquisa, mas do trabalho realizado sobre o problema e da responsabilidade assumida diante das escolhas mediante as quais o conhecimento é produzido.

A formulação registrada na carta permite perceber essa responsabilidade em processo de aprendizagem. O pesquisador em formação não aparece como aquele que já sabe distinguir antecipadamente tudo o que pode ou não afirmar. Ao contrário, começa a aprender que produzir conhecimento implica reconhecer uma fronteira entre aquilo que deseja dizer e aquilo que consegue sustentar.

Essa fronteira é particularmente relevante em uma investigação autobiográfica. A proximidade com uma experiência pode produzir perguntas e interpretações fecundas, mas não lhes concede validade antecipada. Aquilo que foi vivido, lembrado ou sentido não se converte automaticamente em explicação. Também nesse caso, “não inventar” exige distinguir o registro produzido, a interpretação posteriormente construída e os conceitos mobilizados para interrogá-lo.

A experiência de orientação narrada na carta permite, portanto, reconhecer um deslocamento específico. A dúvida não deixa de alcançar o sujeito, mas começa a alcançar também aquilo que ele afirma. A questão já não se restringe a “serei capaz de pesquisar?”. Passa a comportar outra exigência: “o que me permite afirmar isto?”.

É nesse movimento que o não saber começa a adquirir uma função diferente. Reconhecer que ainda não existem elementos suficientes para determinada afirmação não precisa funcionar apenas como prova de incapacidade. Pode tornar-se condição para procurar fundamentos, rever interpretações, delimitar conclusões ou admitir aquilo que o material ainda não permite responder. A responsabilidade intelectual começa, assim, justamente onde a necessidade de responder não autoriza inventar uma resposta.

Ler e perguntar: quando compreender produz novas inquietações

A responsabilidade diante do que se afirma não esgota as transformações narradas na carta. Outro movimento aparece quando a leitura deixa de ocupar apenas o lugar de acesso a

conteúdos e passa a interferir nas perguntas com as quais o sujeito se aproxima de sua própria pesquisa. Ao rememorar os primeiros meses do mestrado, o primeiro autor registra: “A cada leitura, novas inquietações surgiam, novas possibilidades se abriam.”

A formulação é breve, mas significativa para o problema deste estudo. A leitura não é narrada como atividade que simplesmente reduz o campo daquilo que ainda não se sabe. Ao contrário, o contato com novas perspectivas aparece associado à produção de inquietações e à abertura de possibilidades. Aprende-se algo, mas aquilo que se aprende modifica também as condições a partir das quais novas perguntas podem ser formuladas.

Esse movimento pode ser observado com maior nitidez quando a carta menciona o encontro com Roger Chartier. A aproximação com a História Cultural e com conceitos até então pouco presentes no horizonte de pesquisa do primeiro autor não é descrita apenas como incorporação de um novo referencial. O que ganha relevo na narrativa é a abertura de outra maneira de olhar para o objeto e, conseqüentemente, a possibilidade de reconsiderar o percurso que havia sido inicialmente imaginado.

Nesse sentido, a leitura produz um efeito aparentemente paradoxal: ampliar aquilo que se conhece pode também ampliar aquilo que passa a ser reconhecido como problema. Quanto mais elementos entram no horizonte de compreensão, mais relações, limites e possibilidades podem tornar-se visíveis. O conhecimento adquirido não encerra necessariamente a pergunta; em determinadas experiências, torna possível formular perguntas que anteriormente sequer estavam disponíveis.

Essa relação ajuda a distinguir informação de experiência. Em diálogo com Larrosa (2002), não é a simples exposição a textos, conceitos ou autores que permite falar em experiência formativa. Uma leitura pode permanecer como informação acumulada sem produzir deslocamento significativo. Na narrativa analisada, entretanto, o encontro com determinadas leituras aparece associado à emergência de inquietações e à revisão das possibilidades da própria investigação. O interesse analítico não reside, portanto, na quantidade de textos lidos, mas na relação estabelecida entre leitura, questionamento e transformação do olhar.

É necessário, contudo, preservar o limite do que o documento permite afirmar. A carta não demonstra que a leitura, por si mesma, produziu uma transformação epistemológica consolidada, tampouco autoriza generalizar que ler mais conduz necessariamente a perguntar melhor. O que ela registra é uma relação percebida pelo próprio narrador entre determinadas

leituras e o surgimento de novas inquietações. É essa relação, e não uma causalidade universal entre leitura e formação, que interessa à análise.

A formulação “novas inquietações surgiam” também permite observar uma diferença em relação às perguntas registradas no momento do ingresso. Ali, as interrogações incidiam sobre a preparação do sujeito: estaria preparado, conseguiria acompanhar, seria capaz de produzir academicamente? Aqui, embora essas inseguranças não possam ser consideradas superadas, a narrativa começa a registrar inquietações produzidas pelo próprio encontro com o conhecimento.

A diferença é sutil, mas central para a hipótese deste artigo. O não saber já não aparece exclusivamente como falta que deveria ser eliminada para que o sujeito se reconhecesse capaz de pesquisar. Ele começa a participar do próprio movimento intelectual da investigação. Uma leitura pode responder a uma questão e, simultaneamente, tornar outras visíveis.

A experiência narrada tensiona, assim, uma compreensão exclusivamente cumulativa da formação. Aquilo que se aprende não apenas reduz desconhecimentos: pode reorganizar a percepção do que ainda precisa ser compreendido. A leitura passa, nesse sentido, a participar não somente da construção de respostas, mas também da produção de novas perguntas.

No percurso analisado, essa abertura não permanecerá apenas no plano das inquietações intelectuais. Ela alcançará a própria direção da pesquisa. O sujeito que ingressara no mestrado trazendo consigo um campo relativamente familiar de experiências começará a reconsiderar as respostas e o caminho que pareciam disponíveis de antemão. É nesse movimento que a leitura se encontra com algo decisivo para este estudo: a possibilidade de mudar de rota.

17

Escrever e aprender: a interlocução na constituição do pesquisador

Se a leitura aparece na narrativa como possibilidade de produzir novas inquietações, a escrita introduz outra dimensão da formação: a necessidade de aprender a dar forma ao pensamento e submetê-lo à interlocução. Na carta, essa questão emerge a partir de uma experiência vivida em aula: “Uma professora, em uma de suas aulas, disse que, se ela havia aprendido a escrever academicamente, todos nós também aprenderíamos. Aquilo me tocou profundamente.”

O interesse analítico do fragmento não reside em tomar a afirmação da professora como explicação sobre como se aprende a escrever, mas em observar o significado que ela assume na

narrativa. A possibilidade de aprender a escrita acadêmica é recebida em um momento no qual produzir academicamente havia aparecido, desde o ingresso no mestrado, como uma das fontes de insegurança. Aquilo que inicialmente podia ser percebido como capacidade que o sujeito deveria possuir passa a ser significado como prática suscetível de aprendizagem.

A diferença é relevante. Perguntar se se é capaz de escrever academicamente pode fazer da escrita uma espécie de medida antecipada da aptidão para ocupar o lugar de pesquisador. Compreendê-la como prática aprendida desloca o problema: em vez de funcionar apenas como evidência de uma capacidade já existente ou de sua ausência, escrever passa a fazer parte do próprio processo de formação.

A carta explicita a interpretação que o primeiro autor construiu daquela interlocução: “Ali compreendi que o pesquisador não nasce pronto; ele se constrói.”

A formulação merece atenção justamente porque foi registrada antes da elaboração deste artigo. Ela não deve ser tomada como demonstração antecipada da hipótese que atualmente orienta a análise, mas constitui um indício de que, naquele momento da experiência, o primeiro autor já começava a significar a formação para a pesquisa em termos processuais. A imagem de um pesquisador que deveria chegar pronto à pós-graduação começa a conviver com a compreensão de que determinadas práticas intelectuais são aprendidas no próprio percurso.

18

Esse registro também permite retornar à pergunta que dá título ao artigo. Se “o pesquisador não nasce pronto”, procurar um instante preciso no qual alguém possa finalmente declarar-se pesquisador torna-se menos produtivo do que acompanhar os processos mediante os quais aprende a pesquisar. O nascimento, nesse sentido, deixa de designar um ponto de chegada e passa a funcionar como problema: o que se modifica enquanto alguém aprende a ler, escrever, perguntar, justificar escolhas e responder pelo que afirma?

Essa exposição não deve ser confundida com simples correção externa de um pesquisador iniciante por alguém que já deteria as respostas adequadas. Para o problema investigado neste artigo, interessa sobretudo o modo como a interlocução pode devolver ao sujeito novas perguntas sobre aquilo que escreveu. Uma observação recebida não necessariamente encerra uma dúvida; pode deslocá-la, especificá-la ou revelar uma questão que ainda não havia sido percebida.

A perspectiva narrativa contribui para compreender esse movimento porque, como discutem Delory-Momberger, Josso e Passeggi, narrar uma experiência não equivale a

reproduzir de maneira transparente aquilo que aconteceu. Ao escrever, o sujeito seleciona acontecimentos, estabelece relações, atribui significados e reorganiza temporalmente o vivido. A escrita autobiográfica que constitui o corpus deste estudo participa, ela própria, desse movimento: ao narrar os primeiros meses do mestrado, o primeiro autor não apenas enumera acontecimentos, mas procura compreender o que determinadas experiências estavam produzindo em sua formação.

Há, portanto, duas temporalidades de escrita que precisam permanecer distintas. Na primeira, em 11 de junho de 2026, o sujeito escreve para a coordenação e procura significar uma experiência ainda recente. Na segunda, aquela carta passa a ser interrogada como corpus e submetida a uma análise construída posteriormente. Reconhecer essa distância impede que a interpretação atual seja projetada sobre o registro anterior como se ambos dissessem exatamente a mesma coisa.

É justamente nessa diferença que a formulação “o pesquisador não nasce pronto; ele se constrói” adquire força analítica. Ela não encerra a questão deste artigo. Ao contrário, torna-a mais exigente. Se o pesquisador se constrói, resta compreender em que movimentos essa construção pode ser reconhecida e o que efetivamente se modifica na relação do sujeito com o conhecimento.

No percurso narrado, aprender a escrever aparece como uma dessas experiências. Não porque a escrita elimine a insegurança, mas porque desloca a expectativa de já saber para a possibilidade de aprender fazendo, revendo e dialogando. A formação deixa, assim, de depender da imagem de um sujeito previamente preparado e passa a incluir o trabalho intelectual mediante o qual ele se torna capaz de responder por suas próprias formulações.

Esse movimento prepara um deslocamento ainda mais concreto registrado na carta. A transformação não alcança apenas a maneira de escrever ou de compreender a aprendizagem acadêmica. Ela alcança o próprio caminho inicialmente imaginado para a pesquisa. O sujeito que ingressara no mestrado trazendo respostas associadas a um campo que lhe era familiar começa a admitir a possibilidade de abandoná-las e seguir perguntas que o conduzem a outra direção.

Mudar de rota: quando as respostas deixam de anteceder as perguntas

Os movimentos até aqui analisados, relacionados à responsabilidade pelo que se afirma, ao reconhecimento da escrita como aprendizagem e à experiência da leitura como abertura de novas inquietações, encontram uma expressão concreta na maneira como o primeiro autor narra a mudança do percurso inicialmente imaginado para sua pesquisa. Ao ingressar no mestrado, trazia consigo experiências anteriores que tornavam determinado campo de investigação mais familiar: “Entrei no mestrado imaginando que minha pesquisa seguiria pelo campo das tecnologias, talvez por ser uma área com a qual já possuía experiências acumuladas.”

A passagem é relevante porque permite observar que o ingresso na pós-graduação não ocorre a partir de um vazio. O pesquisador em formação chega acompanhado de experiências profissionais, leituras, interesses e formas anteriores de compreender aquilo que poderia constituir um problema de pesquisa. A familiaridade com determinado campo pode oferecer referências importantes para o início de uma investigação, mas também pode fazer com que algumas respostas pareçam disponíveis antes que as próprias perguntas tenham sido suficientemente trabalhadas.

Na narrativa, o percurso inicialmente associado às tecnologias começa a ser reconsiderado a partir do encontro com outras perspectivas durante o mestrado. A aproximação com a História e Filosofia da Educação e, particularmente, com as possibilidades abertas pelas leituras de Roger Chartier é descrita como parte desse deslocamento. O que interessa aqui não é estabelecer uma oposição entre tecnologias e História e Filosofia da Educação, nem sugerir que a segunda represente um campo intelectualmente mais fecundo que o primeiro. O aspecto relevante é o movimento de revisão de um caminho que, no ingresso, parecia relativamente definido.

A própria carta sintetiza esse movimento em uma formulação particularmente expressiva: “Entrei acreditando que dominava determinadas respostas e descobri a beleza das perguntas.”

A frase não deve ser tomada como prova de que as respostas anteriormente construídas foram abandonadas nem como evidência de uma transformação concluída. Seu interesse reside na relação que estabelece entre dois modos de posicionar-se diante do conhecimento. De um

lado, a percepção de possuir respostas vinculadas a um campo conhecido; de outro, a valorização das perguntas que emergem quando aquilo que parecia familiar passa a ser interrogado.

Nesse ponto, a experiência narrada permite avançar em relação à oposição simples entre saber e não saber. O problema não está em possuir respostas. A pesquisa depende de conhecimentos anteriores, hipóteses, conceitos e interpretações provisórias. O deslocamento aparece quando essas respostas deixam de funcionar como antecipação suficiente daquilo que será encontrado e passam a poder ser submetidas às perguntas produzidas no próprio percurso investigativo.

A experiência aproxima-se da concepção de formação como processo no qual o sujeito não apenas acumula novos conhecimentos, mas reelabora relações com aquilo que sabe e com aquilo que ainda não sabe. Nessa direção, as contribuições de Josso e de Delory-Momberger ajudam a compreender que a experiência formativa adquire sentido mediante o trabalho de interpretação realizado pelo próprio sujeito sobre seu percurso. Não é o acontecimento isolado — neste caso, a mudança de direção da pesquisa — que contém antecipadamente seu significado formativo. É a relação que o sujeito estabelece entre acontecimentos, aprendizagens e transformações que torna esse significado narrativamente inteligível.

Esse cuidado permite aproximar novamente a análise da curiosidade epistemológica discutida por Freire (2026). A curiosidade não se torna epistemológica simplesmente porque o sujeito formula mais perguntas, mas porque elas passam a ser submetidas a um trabalho de rigor. Nesse processo, perguntar não significa recusar respostas; significa impedir que respostas disponíveis encerrem prematuramente aquilo que ainda necessita ser investigado.

A mudança narrada na carta torna visível, portanto, algo mais preciso do que uma troca temática. O que começa a se alterar é a relação entre aquilo que o sujeito já conhece e aquilo que admite ainda precisar compreender. As experiências acumuladas deixam de oferecer apenas um território de segurança e passam também a poder ser interrogadas. O conhecimento anterior não desaparece, mas perde a condição de resposta antecipada.

O que torna esse movimento relevante para a análise não é a mudança temática em si, mas a possibilidade de submeter a revisão aquilo que, no ingresso, parecia relativamente definido. As experiências acumuladas não são descartadas; deixam, contudo, de determinar antecipadamente o caminho da investigação. Mudar de rota torna-se, nesse caso, um indício de

que respostas anteriormente disponíveis puderam ser interrogadas por questões produzidas no próprio processo formativo.

Esse movimento se articula aos demais deslocamentos identificados na carta e permite retornar à questão central do estudo: se a dúvida não desaparece ao longo da formação, o que efetivamente se modifica na maneira como ela participa do trabalho de pesquisar?

Quando a dúvida muda de estatuto

Os movimentos analisados nas seções anteriores permitem retornar à questão que orienta este estudo: o que se transforma na relação com a dúvida e com o não saber enquanto alguém aprende a pesquisar? A experiência examinada não permite responder a essa pergunta mediante a identificação de um momento preciso em que a insegurança teria sido superada ou em que o sujeito teria finalmente adquirido confiança suficiente para reconhecer-se pesquisador. O que o corpus torna visível é um deslocamento menos linear: a dúvida permanece, enquanto se ampliam os objetos sobre os quais ela passa a operar.

No ingresso no mestrado, as perguntas registradas na carta incidiam predominantemente sobre o próprio sujeito: estaria preparado, conseguiria acompanhar as discussões, produzir academicamente e encontrar um caminho de pesquisa? O desconhecido aparecia, assim, associado à possibilidade de não corresponder às exigências atribuídas à pós-graduação. Não saber remetia, em grande medida, a não se perceber suficientemente preparado.

As experiências posteriormente narradas não eliminam essa dimensão. A carta não autoriza afirmar que a insegurança tenha desaparecido, tampouco permite estabelecer uma passagem definitiva entre um estado inicial de dúvida pessoal e outro, posterior, inteiramente epistemológico. O que se pode reconhecer é a emergência de outras perguntas, dirigidas não apenas à capacidade do sujeito, mas também ao próprio trabalho de conhecer.

É nesse sentido que se pode falar em mudança no estatuto da dúvida. Não se trata simplesmente de duvidar menos ou mais. Trata-se de observar sobre o que a dúvida opera e o que o sujeito passa a fazer com ela. Quando dirigida predominantemente a si mesmo, ela assume formulações como “estarei preparado?” ou “consegurei produzir?”. Quando incorporada ao trabalho investigativo, pode assumir outras formas: o que sustenta esta afirmação? Que possibilidades esta leitura abre? Que respostas estou tomando como dadas? O caminho inicialmente imaginado ainda responde ao problema que começa a se constituir?

Essa distinção não estabelece duas modalidades puras ou mutuamente excludentes de dúvida. Na experiência concreta, elas podem coexistir. Um pesquisador pode continuar inseguro acerca de sua capacidade e, simultaneamente, formular perguntas intelectualmente rigorosas. Pode dominar determinados procedimentos e ainda hesitar diante de uma interpretação. Pode construir respostas consistentes e, ao mesmo tempo, reconhecer limites que impedem conclusões mais amplas. A formação não consiste em eliminar essas tensões, mas pode modificar a maneira de habitá-las e trabalhá-las.

Esses movimentos também permitem compreender que autonomia intelectual não equivale à ausência de dúvida nem à independência em relação à interlocução. Ela começa a tornar-se reconhecível quando o sujeito assume responsabilidade pelas escolhas, afirmações e limites implicados no próprio trabalho investigativo. Nessa perspectiva, segurança subjetiva e rigor intelectual não se confundem: o rigor depende menos da ausência de hesitação do que da capacidade de sustentar, examinar e delimitar aquilo que se afirma.

O diálogo com Freire (2026) permite aprofundar esse ponto. Se o inacabamento constitui uma condição do sujeito que conhece, reconhecer-se inacabado não significa acomodar-se ao desconhecimento. É precisamente porque o conhecimento permanece aberto que a curiosidade pode ser trabalhada epistemologicamente. A pergunta deixa de funcionar apenas como manifestação de uma falta e passa a exigir investigação, confronto, fundamentação e revisão.

23

A narrativa autobiográfica torna esses movimentos acessíveis não porque conserve intacto aquilo que foi vivido, mas porque permite observar como o sujeito atribuiu sentido à experiência em determinado momento de seu percurso. A carta não registra a formação “tal como aconteceu”; registra uma tentativa de compreendê-la enquanto ainda estava em curso. Essa condição é particularmente importante para este estudo, pois impede que a trajetória seja organizada retrospectivamente como se todos os acontecimentos conduzissem necessariamente à interpretação aqui proposta.

A hipótese inicialmente formulada pode, portanto, ser precisada. O movimento observado não consiste na substituição da dúvida pela certeza, nem simplesmente na passagem da insegurança para a confiança. Consiste na ampliação dos objetos sobre os quais a dúvida passa a operar. O sujeito continua podendo perguntar sobre si, mas começa também a perguntar sobre suas afirmações, suas leituras, sua escrita, suas escolhas e as respostas com as quais havia chegado à pesquisa.

Nesse movimento, não saber deixa de significar apenas “ainda não sou capaz”. Pode significar também “preciso investigar”, “não tenho elementos suficientes para afirmar”, “esta resposta precisa ser revista” ou “há aqui uma pergunta que ainda não consigo responder”. A diferença não está na eliminação do desconhecido, mas na possibilidade de transformá-lo em objeto de trabalho.

É essa transformação que permite compreender o tornar-se pesquisador como processo permanente. Não porque nada se consolide ou porque pesquisar implique permanecer indefinidamente em estado de incerteza, mas porque cada resposta construída pode modificar o campo das perguntas possíveis. Aprende-se a pesquisar não quando se deixa definitivamente de não saber, mas quando o não saber pode ser reconhecido, delimitado e trabalhado com rigor.

A pergunta sobre quando nasce o pesquisador começa, assim, a mudar de sentido. A experiência analisada não oferece uma data, um rito ou um acontecimento capaz de marcar esse nascimento. Oferece movimentos nos quais se torna possível reconhecer outra relação com o conhecimento. Se há algo que se constitui ao longo desse percurso, não é um sujeito finalmente livre da dúvida, mas alguém que começa a responder de outra maneira por aquilo que faz quando duvida.

Implicações para a formação de pesquisadores

A análise de uma experiência autobiográfica singular não autoriza estabelecer um modelo geral de formação de pesquisadores. Os movimentos identificados neste estudo pertencem a uma trajetória situada e precisam permanecer vinculados às condições em que foram narrados. Ainda assim, a singularidade não impede que a experiência produza questões para pensar a formação. Quando interrogada teoricamente e preservada de generalizações indevidas, ela pode tornar visíveis tensões que ultrapassam o acontecimento particular sem convertê-lo em regra.

A partir desse limite, quatro implicações serão discutidas: o lugar do não saber nos processos formativos; a relação entre rigor e abertura ao que ainda não se conhece; a autonomia intelectual como responsabilidade diante do que se afirma; e o alcance analítico de uma experiência singular. Esses eixos não constituem etapas de formação nem pretendem generalizar o percurso examinado. Funcionam como questões que a experiência analisada permite devolver ao debate sobre a formação de pesquisadores.

Formar para trabalhar sobre o não saber

A experiência examinada sugere uma questão importante para a formação de pesquisadores: o que acontece quando o não saber é interpretado exclusivamente como deficiência daquele que aprende?

Em contextos acadêmicos marcados por exigências de leitura, escrita, argumentação e produtividade, o pesquisador em formação encontra-se repetidamente diante daquilo que ainda não domina. Se cada dificuldade for significada apenas como prova de insuficiência, práticas potencialmente formativas podem ser reduzidas a experiências de avaliação da própria capacidade.

Uma pergunta recebida pode parecer apenas evidência de que se deveria conhecer a resposta. Uma observação sobre o texto pode ser interpretada somente como demonstração de que ainda não se sabe escrever. Uma dificuldade conceitual pode converter-se imediatamente em julgamento sobre a própria preparação.

A experiência analisada permite formular outra possibilidade.

Quando a dificuldade pode ser delimitada: qual conceito ainda não compreendi? que relação não consigo justificar? o que esta fonte não permite afirmar? Assim, o não saber deixa de constituir apenas um estado e torna-se objeto de trabalho.

25

Formar para a pesquisa envolve, nessa perspectiva, criar condições para essa transformação. Isso não significa proteger o pesquisador das exigências acadêmicas nem diminuir critérios de qualidade. Ao contrário, converter uma inquietação difusa em problema intelectualmente formulado exige precisão. A dúvida precisa ser relacionada ao conhecimento existente, confrontada com conceitos, examinada à luz de materiais e submetida a procedimentos coerentes com aquilo que se pretende compreender.

A orientação acadêmica pode participar desse movimento. Freitas e Souza (2018) permitem situar a orientação como prática relevante no processo formativo. A experiência examinada acrescenta uma questão específica: a interlocução pode ser formativa não somente quando oferece respostas, mas quando devolve ao pesquisador a responsabilidade de construir razões para suas escolhas.

Isso impede reduzir o orientador àquele que possui a resposta ausente. Há situações em que indicar, corrigir e explicar são necessários; em outras, perguntar pode ser igualmente

formativo. Por que este conceito? O que sustenta esta interpretação? O que seu material permite afirmar?

O outro permanece fundamental, mas não substitui o trabalho intelectual daquele que pesquisa. Não se pretende derivar daí um modelo de orientação. O corpus não consiste em observações sistemáticas de relações entre orientadores e orientandos e não permite estabelecer quais práticas seriam mais eficazes. A experiência autoriza uma formulação mais delimitada: uma questão relevante para pensar a formação de pesquisadores é em que medida as interlocuções acadêmicas ajudam a transformar aquilo que ainda não se sabe em problema sobre o qual se consegue trabalhar intelectualmente.

Rigor e abertura: investigar sem transformar respostas em certezas finais

A transformação da relação com a dúvida permite também reconsiderar uma oposição recorrente entre rigor e incerteza. Se rigor fosse equivalente à ausência de dúvida, uma investigação rigorosa somente poderia começar quando o problema já estivesse suficientemente compreendido. A própria pesquisa perderia, então, sua razão de existir.

A questão não está em eliminar a incerteza antes de pesquisar, mas em estabelecer o que pode ser feito intelectualmente diante dela. Nesse sentido, rigor significa construir um problema delimitado, relacioná-lo ao conhecimento disponível, explicitar escolhas teóricas e metodológicas, produzir interpretações sustentadas pelo material e reconhecer o alcance das conclusões. Nenhum desses movimentos exige que o pesquisador se apresente como alguém que deixou definitivamente de duvidar.

A abertura à revisão também não significa arbitrariedade. Reconhecer que uma interpretação possui limites não equivale a afirmar que qualquer interpretação seja igualmente aceitável. Uma afirmação sustentada por materiais pertinentes, conceitos adequadamente empregados e procedimentos explicitados possui condições de validade diferentes de uma opinião incapaz de responder por seus fundamentos.

Rigor e abertura podem, portanto, funcionar como exigências recíprocas. O rigor impede que a abertura se converta em arbitrariedade; a abertura impede que o rigor se converta em fechamento.

Essa relação devolve ao inacabamento freireano uma consequência epistemológica importante. Reconhecer que o conhecimento produzido é situado e passível de revisão não

diminui a responsabilidade pelo que se afirma. Exige, ao contrário, maior precisão para distinguir aquilo que a investigação permite sustentar daquilo que permanece como hipótese, possibilidade ou questão aberta.

O pesquisador não precisa afirmar menos porque seu conhecimento é limitado. Precisa afirmar com maior precisão até onde pode afirmar.

Esse movimento também protege a pesquisa autobiográfica de uma dificuldade particular. A proximidade do pesquisador com a experiência pode produzir interpretações fecundas, mas não lhes concede validade antecipada. Ser afetado pelo objeto, reconhecer-se implicado nele ou encontrar sentido pessoal na investigação não dispensa fundamentação.

Autonomia intelectual: responder pelo que se afirma

A análise permite, finalmente, reconsiderar o significado da autonomia intelectual. Autonomia não equivale a autossuficiência, assim como segurança subjetiva não constitui critério de consistência científica. Um pesquisador pode defender uma interpretação com grande confiança e não possuir elementos suficientes para sustentá-la. Outro pode experimentar hesitação e, ainda assim, formular uma questão consistente, explicitar seu procedimento e delimitar cuidadosamente suas conclusões.

27

A autonomia que interessa ao problema deste artigo reside na capacidade de responder intelectualmente pelas escolhas mediante as quais o conhecimento é produzido.

Isso significa poder explicar por que determinado problema foi formulado, por que certos conceitos foram mobilizados, por que determinados materiais foram selecionados, o que um procedimento permite conhecer, como uma interpretação foi construída e quais limites impedem ampliar determinada conclusão.

Responder pelas próprias escolhas não significa demonstrar que eram as únicas possíveis. Significa torná-las intelectualmente justificáveis. Essa compreensão também modifica a relação entre autonomia e interlocução. O pesquisador autônomo não é aquele que deixa de precisar dos outros. A ciência é constituída por interlocução, crítica e confronto. A autonomia manifesta-se na possibilidade de participar dessas relações sem transferir permanentemente a outro a responsabilidade pelo que se afirma.

Nesse sentido, a formação não culmina quando o pesquisador deixa de perguntar.

Pode tornar-se mais consistente quando ele desenvolve melhores condições para reconhecer o que precisa perguntar, por que essa pergunta importa e como pode trabalhar rigorosamente sobre ela.

A transformação da dúvida examinada neste artigo encontra aqui uma de suas consequências mais importantes. A incorporação da dúvida ao trabalho epistemológico não precisa significar que o sujeito passou a confiar mais em si. Significa, de maneira mais circunscrita, que desenvolveu possibilidades de formular melhor aquilo que não sabe e de assumir responsabilidade pelas respostas que constrói.

Formar pesquisadores envolve, assim, mais do que ensinar a encontrar respostas. Envolve formar a responsabilidade por aquilo que se pergunta e por aquilo que, provisoriamente, se consegue responder.

O alcance de uma experiência singular

As implicações discutidas precisam permanecer subordinadas ao alcance metodológico da investigação.

A trajetória analisada não demonstra que outros pesquisadores experimentem a mesma relação com o não saber, nem que leitura, escrita, orientação e interlocução produzam necessariamente deslocamentos semelhantes. Diferentes histórias acadêmicas, condições institucionais, áreas de conhecimento e experiências formativas podem produzir configurações distintas.

A contribuição do estudo não reside na representatividade. Reside na possibilidade de tornar um processo inteligível.

Pesquisas com outras narrativas autobiográficas poderiam encontrar movimentos distintos, contradizer a configuração aqui construída ou revelar outras maneiras de significar a dúvida. Estudos sobre orientação, escrita e práticas formativas poderiam investigar empiricamente condições que esta pesquisa, por seu desenho, apenas permite problematizar.

Na experiência analisada, aprender a pesquisar não significou apenas ampliar o repertório de respostas disponíveis. Significou também desenvolver possibilidades de reconhecer, formular e trabalhar sobre aquilo que ainda não se sabia. É a partir desse resultado que podemos retornar, finalmente, à pergunta que deu origem ao artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta aparentemente simples: quando nasce um pesquisador? Em sua formulação inicial, a questão parecia convidar à procura de um acontecimento capaz de demarcar a passagem entre ainda não ser e tornar-se pesquisador. A análise realizada, entretanto, conduziu a outra direção. Mais do que identificar um momento de nascimento, interessou compreender o que se transforma na relação com o conhecimento enquanto alguém aprende a pesquisar.

A experiência autobiográfica examinada não revelou uma passagem linear da insegurança para a segurança, do não saber para o saber ou da condição de estudante para uma identidade plenamente constituída de pesquisador. As inseguranças registradas no ingresso não podem ser consideradas superadas simplesmente porque outras formas de interrogação aparecem ao longo da narrativa. O que se tornou reconhecível foi um movimento mais específico: a dúvida permanece, mas se ampliam os objetos sobre os quais ela passa a operar.

Esses movimentos permitem precisar a hipótese que orientou o estudo. Tornar-se pesquisador, na experiência analisada, não significou substituir dúvida por certeza. Também não significou simplesmente duvidar menos. O deslocamento encontra-se na possibilidade de fazer daquilo que não se sabe uma questão de trabalho intelectual. A dúvida que inicialmente podia retornar como julgamento sobre a própria capacidade passa também a alcançar afirmações, interpretações, leituras, escolhas e respostas anteriormente consideradas disponíveis.

Nesse sentido, rigor e autonomia não aparecem como estados de certeza ou autossuficiência, mas como responsabilidade diante do processo pelo qual o pesquisador constrói e sustenta aquilo que afirma. Reconhecer limites, justificar escolhas, revisar interpretações e responder pelas decisões assumidas tornam-se, assim, dimensões do próprio trabalho de produzir conhecimento.

As conclusões deste estudo, contudo, permanecem necessariamente delimitadas. O corpus é constituído por uma carta autobiográfica produzida pelo primeiro autor durante os primeiros meses de seu mestrado. Não se pretende, a partir dela, estabelecer etapas de formação, afirmar que outros pesquisadores experimentarão deslocamentos semelhantes ou construir um

modelo explicativo aplicável à pós-graduação de maneira geral. O que se oferece é a interpretação aprofundada de uma experiência situada e das questões que ela permite formular.

Ao final, portanto, a pergunta que dá título ao artigo permanece, mas já não exige a mesma resposta. A pergunta inicial procurava um momento. A análise encontrou um movimento. O pesquisador não nasce quando deixa definitivamente de duvidar, nem quando acumula respostas suficientes para eliminar aquilo que desconhece. Na experiência aqui analisada, tornar-se pesquisador começa a adquirir outro significado: aprender a reconhecer o que ainda não se sabe, transformar parte desse desconhecido em pergunta e assumir responsabilidade pelas respostas que se torna possível construir.

Nesse sentido, o nascimento do pesquisador não se apresenta como acontecimento concluído. Ele se refaz na própria atividade de investigar, porque cada resposta suficientemente sustentada não encerra necessariamente o movimento do conhecimento: pode também tornar visíveis novas perguntas. O pesquisador permanece em constituição não porque seja incapaz de chegar a respostas, mas porque aprende que conhecer com rigor inclui saber o que suas respostas ainda não permitem afirmar.

REFERÊNCIAS

30

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. DOI: 10.1590/S0102-46982011000100015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2026.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; SOUZA, Jusamara. **Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 125-141, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62650.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018.