



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Felipe de Almeida Verneque

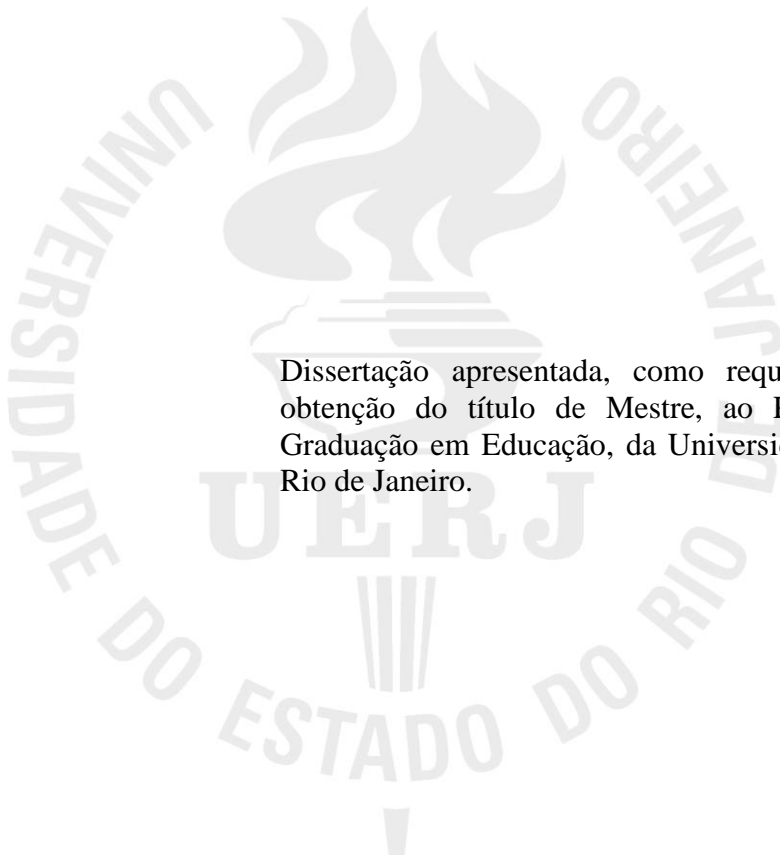
**Críticas da pesquisa educacional brasileira: presença constante do
empirismo**

Rio de Janeiro

2013

Felipe de Almeida Verneque

Críticas da pesquisa educacional brasileira: presença constante do empirismo.



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Siomara Borba

Rio de Janeiro
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V531 Verneque, Felipe de Almeida.
Críticas da pesquisa educacional brasileira: presença constante do empirismo /
Felipe de Almeida Verneque. – 2013.
93 f.

Orientadora: Siomara Borba.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional – Teses. 2. Teoria do conhecimento – Teses. 3.
Objeto (Filosofia) – Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37-047.37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Felipe de Almeida Verneque

Críticas da pesquisa educacional brasileira: presença constante do empirismo.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 30 de Agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Siomara Borba
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^º. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Corrêa das Neves
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro
2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria do Socorro de Almeida,
Ao meu pai Antonio Celso Verneque (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus criador, salvador e santificador, razão de minha existência.

Em especial, à minha mãe, pelo amor, carinho, dedicação e apoio.

À minha esposa Marcia, peça fundamental em minha história, muito obrigado pelas palavras de incentivo e paciência em todos os momentos.

Ao meu irmão Gustavo e toda minha família, pelo amor e carinho.

À minha querida orientadora prof^a Siomara Borba, que me acompanhou nesta trajetória ao longo desses dois anos e meio, e contribuiu para minha formação com incomensurável atenção. Muito obrigado de coração!

Aos professores do Curso de Pedagogia e do ProPEd, que compartilharam conhecimentos. Em especial, ao Prof^o Luiz Antonio Senna e Prof^a Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, pela amizade e apoio.

Aos companheiros do grupo Episteme, pelas contribuições teóricas ao longo desse período.

Aos meus amigos, pelo companheirismo.

À Faperj pela concessão de bolsa de estudo, possibilitando a elaboração desta pesquisa.

A burguesia conquistara o poder político na França e na Inglaterra. Daí em diante, a luta de classes adquiriu, prática e teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa. Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente.

Marx, 1867, p. 11.

A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Moraes, 2009, p.340

RESUMO

VERNEQUE, Felipe de Almeida. **Críticas da pesquisa educacional brasileira: presença constante do empirismo**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O tema central desta investigação, desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, é a prática da pesquisa em educação no Brasil. O objetivo principal foi apresentar as análises sobre os aspectos teóricos-metodológicos dessa prática. A pesquisa foi feita a partir de uma discussão conceitual sobre os fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica em educação. As questões abordadas pela dissertação acerca dos pressupostos teórico-metodológicos indicam a presença da empiria como opção epistemológica na prática investigativa em educação. Com ênfase especial às críticas à presença da perspectiva empírica no trabalho de conhecimento da realidade educativa, a dissertação busca identificar as fragilidades teórico-metodológicas na pesquisa em educação. Por fim, em face destas questões, foi apresentada outra perspectiva epistemológica para se pensar a prática investigativa em educação, a partir das contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990). Em linhas gerais, ao longo da dissertação, foram levantadas questões, discussões que, de modo geral, são concernentes ao processo de produção de conhecimento, a partir da investigação na área da educação, no que tange aos aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos.

Palavras-chave: Prática da Pesquisa em Educação. Concepção Empírica de Conhecimento. Construção Teórica do Objeto.

ABSTRACT

VERNEQUE, Felipe de Almeida. **Critical of brazilian educational research: the constant presence of empiricism**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The central theme of this research, developed through bibliographic research, is the practice of educational research. The main objective was to present the analysis of the theoretical and methodological aspects of this practice. The research was done from a conceptual discussion on the theoretical and methodological foundations of scientific research in education. The questions presents by the dissertation about the theoretical and methodological assumptions indicate the presence of empiricism as an option in epistemological research practice in education. With special emphasis on the presence of critical empirical perspective on working knowledge of educational reality, the dissertation seeks to identify the theoretical and methodological weaknesses in educational research. Finally, in the face of these issues was presented another epistemological perspective to think the research practice in education, from the contributions of Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990). In general, throughout the dissertation, questions were raised, discussions that, in general, are concerned with the process of knowledge production, from research in the area of education, in relation to the theoretical, methodological, epistemological.

Keywords: Practice of Educational Research. Conception of Empirical Knowledge. Theoretical Construction of the Object.

RESUMEN

VERNEQUE, Felipe de Almeida. **Criticas de la investigación educativa brasileña: la presencia constante del empirismo.** 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

El tema central de esta investigación, llevada a cabo a través de la literatura, es la práctica de la investigación educativa. El objetivo principal fue presentar el análisis de los aspectos teóricos y metodológicos de esta práctica. La investigación se realizó a partir de una discusión conceptual sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación científica en la educación. Los temas abordados por la disertación sobre los supuestos teóricos y metodológicos que indican la presencia del empirismo como una opción en la práctica de la investigación epistemológica en la educación. Con especial énfasis en la presencia de la perspectiva empírica crítica sobre el conocimiento de la realidad educativa de trabajo, la tesis pretende identificar las debilidades teóricas y metodológicas de la investigación educativa. Por último, en la cara de estos temas se presentó otra perspectiva epistemológica para pensar la práctica de la investigación en la educación, a partir de las contribuciones de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990). En general, a lo largo de la tesis, se plantearon preguntas, discusiones que, en general, tienen que ver con el proceso de producción del conocimiento, de la investigación en el ámbito de la educación, en relación a los aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos.

Palabras clave: La Práctica de la Investigación Educativa. Concepción del Conocimiento Empírico. Construcción Teórica del Objeto.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: uma análise das críticas sobre esta prática investigativa.....	17
1.1	Produção de conhecimento ou exposição de resultado?.....	17
1.2	Conhecimento científico e método.....	23
1.3	Questões iniciais à perspectiva empírica de conhecimento.....	24
1.4	O método empírico de ciência.....	29
1.4.1	<u>Questões iniciais ao método empírico a partir das análises da crítica sobre a prática da pesquisa em educação.....</u>	31
2	A PRÁTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INDICAÇÕES DA PRESENÇA DA CONCEPÇÃO EMPÍRICA DE CONHECIMENTO.....	39
2.1	A prática da pesquisa em educação: algumas considerações iniciais sobre a concepção empírica de conhecimento.....	39
2.1.1	<u>Principais pensadores do empirismo.....</u>	41
2.1.1.1	Francis Bacon (1561 - 1626).....	41
2.1.1.2	John Locke (1632 - 1704).....	42
2.1.1.3	David Hume (1711 - 1776).....	43
2.1.2	<u>Alguns apontamentos teóricos sobre a concepção empírica de conhecimento....</u>	45
2.2	A prática da pesquisa em educação: algumas indicações da influência do empirismo na atividade investigativa.....	48
2.3	A prática da pesquisa em educação: alguns aspectos teórico-metodológicos.....	53
2.4	A prática da pesquisa em educação: algumas críticas a sua trajetória teórico-metodológica.....	56
3	A PRÁTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INÍCIO DE UMA DISCUSSÃO SOBRE UMA OUTRA FORMA DE PENSAR ESSA AÇÃO.....	60
3.1	Questões iniciais sobre a produção do conhecimento.....	60
3.2	Questão teórico-metodológica na pesquisa em educação: contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “O mito do método” (1976).....	69

3.3	A construção teórica do objeto: Contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ” (1978).....	75
3.4	A crítica à perspectiva empírica de conhecimento: contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a “Introdução” de 1857” (1990).....	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO

O tema central da nossa pesquisa é a prática da pesquisa em educação analisada por diferentes pesquisadores. Seu objetivo principal é examinar os pressupostos teórico-metodológicos que têm sustentado a prática da pesquisa em educação e que foram destacados nessas análises, com ênfase especial às críticas à presença da perspectiva empírica no trabalho de conhecimento da realidade educativa. Assim, buscamos identificar, destacar e apresentar uma análise, ainda que inicial, sobre os pressupostos teórico-metodológicos que indicam a presença da empiria como opção epistemológica na prática investigativa em educação.

Ao refletir sobre a prática da pesquisa em educação, Gatti (2000, p.26) questiona o significado dessa prática nos seguintes termos: “Produzir conhecimento ou política de intervenção? Qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos?”. Essas questões, ainda que colocadas em outros termos, são encontradas em diversas revisões críticas da prática da pesquisa em educação e parecem incomodar os pesquisadores de modo geral.

Com relação ao debate sobre o papel da pesquisa em educação, Gatti (2000) afirma, que alguns pesquisadores centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os resultados das pesquisas, sua aplicabilidade social. Em outras palavras, enquanto na prática da pesquisa, alguns autores entendem que o trabalho investigativo propõe-se à produção de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e com rigor teórico, outros, consideram a pesquisa como atividade que busca o questionamento sistemático, observador, experimentador e pragmático.

Em análise recente da pesquisa em educação, Gatti (2001) nos alerta para os rumos incertos que têm sido tomados pela prática da pesquisa nos últimos anos. A autora destaca a relevância de uma perspectiva imediatista da pesquisa, tanto na escolha dos problemas quanto na preocupação com sua aplicabilidade, com a busca direta dos resultados. Embora levando em consideração a dimensão social dos temas e a importância das questões da ação educativa e de sua práxis constantemente carentes de análise e proposições, Gatti (2001) chama a atenção para a tendência do recorte excessivamente limitado da realidade e para as análises circunscritas aos aspectos aparentes dos problemas, deixando de lado as perguntas mais de fundo e de aspecto mais teórico. Essas reflexões de Gatti sugerem que a prática investigativa em educação continua a busca de respostas nas supostas evidências da realidade.

Entretanto, em 1990, Warde já apontava essa preocupação com a realização de pesquisas voltadas para a solução de problemas práticos do cotidiano da educação. E, nesse sentido, ela afirmava o seguinte:

Apesar dos esforços em superar a visão estreitamente técnica e administrativa que herdamos dos intelectuais-dirigentes escolanovistas, mantemos em nossa área uma tônica técnico-administrativa, de um tal jeito que parece-nos estar sempre produzindo com vistas à aplicabilidade. (WARDE, 1990, p.72).

Segundo Warde (1990), é possível identificar na pesquisa em educação, a presença de questões de ordem prática, que levam sempre a buscar resultados de impacto social. Essa opção significa resumir a produção acadêmica à prestação de serviços de utilidade social. E, nesse sentido, a autora conclui:

Não é casual que tenhamos substituído, no discurso, o critério de relevância científica (em razão de sua dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério de relevância social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo! (WARDE, 1990, p.72).

Ainda segundo Warde (1990), a falta de uma revisão teórica rigorosa das produções acadêmicas, a inconsistência teórica frente à dinâmica excessiva de publicações, o descuido na abordagem metodológica, entre outros aspectos, podem desviar a finalidade da pesquisa para um resultado incerto ou sem objetivo.

Outro ponto de debate na discussão sobre a prática da pesquisa em educação diz respeito à perspectiva epistemológica que está subjacente à prática da pesquisa em educação. De acordo com Mazotti (2001), a educação, como área de pesquisa, foi alvo de debates acirrados no final do século passado, com grupos defendendo a experimentação científica como metodologia científica possível de ser desenvolvida para o conhecimento do objeto educação e grupos se opondo a essa perspectiva, afirmando a impossibilidade de os objetos educativos serem submetidos a processos experimentais.

Segundo Mazotti (2001), ainda que o número de pesquisas de natureza empírica tenha aumentado e produzido um conjunto de trabalhos heterogêneos, os pesquisadores, que têm analisado a prática da pesquisa em educação, lembram que, simplesmente, essa condição de pesquisa empírica e quantitativa não garante o rigor científico nem a qualidade metodológica dos trabalhos de pesquisa. Mas, mais do que a grande quantidade de pesquisas em educação, uma questão crítica, segundo as análises feitas sobre a prática da pesquisa, é que muitas vezes

essas pesquisas não têm sido acompanhadas de uma discussão teórico-conceitual que sustente o trabalho de investigação e que considere a natureza de seu objeto de estudo.

Mirian Warde, em 1985, ao analisar a prática da pesquisa em educação, não centrou suas preocupações no debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas da pesquisa em educação, mas, identificou como um ponto crítico a separação que existe, no campo da pesquisa em educação, entre pesquisas teóricas e pesquisas empíricas, o que, efetivamente, fragiliza as investigações desenvolvidas na área da educação:

Este distanciamento entre os estudos teóricos e as pesquisas empíricas é o quadro que ainda caracteriza os programas de pós-graduação, nos quais se agrupam pesquisas empíricas, muitas vezes estudos de caso que abordam recortes mínimos da realidade com alcance explicativo muito limitado e estudos teóricos que manejam conceitos totalmente distanciados da realidade, cujo potencial de aproveitamento também é muito reduzido. O objetivo a ser buscado é "a pesquisa numa perspectiva dialética, onde o elemento empírico e a recuperação do concreto são condições fundamentais" (WARDE, 1985, p.35).

Alguns anos mais tarde, em 2003, embora o debate pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa na área do conhecimento em educação não fosse mais uma questão central, Gatti vai chamar a atenção para algumas dificuldades identificadas na prática da pesquisa em educação. Nesse sentido ela comenta que no exercício cotidiano do trabalho de pesquisa, a concepção de trabalho científico é marcada por uma perspectiva dogmática, com a qual se passa à construção de instrumentos de medida ou de observação controlada e a afirmar a capacidade de os instrumentos científicos de medidas garantirem, de forma absoluta e neutra, a veracidade e a objetividade dos dados e dos “achados” da pesquisa. Para os críticos das pesquisas desenvolvidas a partir do referencial empírico, sustentando a possibilidade de toda esta busca pela objetivação, há uma postura de ingenuidade, que se traduz na crença de que a realidade é mensurável e traduzível em análises explicativas, “universais”, por um “pesquisador neutro”, e que somente este tipo de abordagem do real traz o conhecimento verdadeiro.

Nessa mesma perspectiva de análise, Mazzotti (2001) destaca que, na análise de relatórios de pesquisas desenvolvidas na área do conhecimento em educação, encontram-se relatos de pesquisa centrados na descrição de informações e dados, na transcrição das manifestações dos entrevistados, sem nenhuma preocupação de tratamento teórico-conceitual das informações obtidas no campo de pesquisa:

Entretanto, apesar da aparente valorização da teoria, o que temos visto é que muitas pesquisas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas,

limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados. (MAZZOTTI, 2001, p.43)

Estas críticas à presença de práticas investigativas marcadas pela perspectiva empírica de conhecimento nasceram e foram se consolidando a partir dos rumos da pesquisa em educação nas duas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), hoje vivenciamos momento de “um recuo da teoria” na área da educação não só pela valorização dos procedimentos investigativos escolhidos para o desenvolvimento das pesquisas a partir de uma perspectiva empírica de conhecimento, pela importância atribuída à produção de resultados práticos pelas pesquisas, pela predominância de uma política científica, traduzida no apoio institucional e financeiro de pesquisas com objetivos práticos bem definidos, bem como e, principalmente, pela ausência de reflexões e debates de ordem teórico-metodológica.

Com base nessas considerações iniciais que sugerem ~~uma~~ certa preocupação das análises sobre a prática da pesquisa em educação com as questões teórico-metodológicas, definimos a nossa questão de investigação. Partindo, então, da investigação do que já foi dito sobre a prática da pesquisa em educação, ou, em outras palavras, considerando as análises feitas sobre a prática da pesquisa em educação, definimos a nossa questão de investigação como sendo a identificação das principais características da crítica à prática investigativa em educação e, ao mesmo tempo, a identificação dos critérios teórico-metodológicos que se constituem como alternativa às críticas apresentadas. Nesse sentido, nos propomos a problematizar como fazer pesquisa, como conhecer a ação educativa, para quê produzir conhecimentos na área da educação.

Entendemos que as questões abordadas nesta pesquisa permitirão uma compreensão aproximada da trajetória teórico-metodológica da pesquisa em educação nos últimos anos. Nesse sentido, a partir das contribuições dos estudos que analisaram a prática da pesquisa em educação, buscaremos as principais características e seus desdobramentos no percurso de pesquisa, destacando as questões teórico-metodológicas sobre a prática da pesquisa em educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, examinamos alguns trabalhos publicados ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, destacando os trabalhos de Aparecida Joly Gouveia (1971), Silvio Sánchez Gamboa (1982, 1987 e 1998), Guiomar Namó de Mello (1983), Mirian Warde (1990), Bernadete Angelina Gatti (2000, 2001 e 2003), Maria Célia Marcondes de Moraes (2001 e 2009). Os trabalhos destes autores sinalizaram a existência de

alguns problemas nas pesquisas em educação. De forma geral, estes estudos não apresentam divergências fundamentais apesar de existirem algumas diferenças tanto sob o ponto de vista da perspectiva adotada pelo autor, quanto no que diz respeito ao realce atribuído a este ou aquele ponto.

Para identificarmos e levantarmos as questões teórico-metodológicas dentro de uma perspectiva crítica de análise para a área da educação, apresentaremos uma discussão a partir da perspectiva teórica marxista e de seus aspectos no que diz respeito ao método científico. Buscamos, nas categorias da análise social de Marx, uma visão de conhecimento que parte da crítica aos pressupostos empíricos do método científico. Para essa tarefa, identificamos e resgatamos, ainda que, sucintamente, nas análises da socióloga Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), as suas possíveis contribuições para o debate teórico-metodológico na pesquisa em educação.

Em linhas gerais, por se tratar de uma pesquisa ~~de discurso escrito~~/**das análises** sobre a prática da pesquisa em educação, entendemos que o procedimento investigativo mais adequado às nossas questões e ao nosso objeto de investigação é a pesquisa bibliográfica, trabalho que compreende, entre outras atividades, reunir argumentos, compará-los, identificar suas discordâncias, buscar suas referências teórico-conceituais. Assim, através do exame desses documentos, buscamos reunir e organizar esse debate sobre a prática da pesquisa em educação, em torno dos aspectos teoria e método.

Como material empírico da dissertação utilizamos a bibliografia acadêmica dedicada às críticas à prática da pesquisa em educação. Estas análises críticas que foram elaboradas e publicadas por diferentes pesquisadores que têm discutido as questões teórico-metodológicas da prática da pesquisa em educação, permitiram identificar as principais questões que têm caracterizado o trabalho investigativo no campo do conhecimento em educação e a importância atribuída à perspectiva empirista na prática da pesquisa em educação no Brasil.

Em linhas gerais, esse relatório de pesquisa traz algumas das discussões que dizem respeito, direta ou indiretamente, ao processo investigativo em educação, considerando, em especial, nessas discussões os aspectos teórico-metodológicos. Ele está constituído por três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado **Pesquisa educacional brasileira: uma análise das críticas sobre esta prática investigativa** aborda as principais críticas à prática da pesquisa em educação, discutidas pelos autores que se propuseram a analisar esta problemática. Ainda neste capítulo introduzimos algumas questões iniciais acerca da perspectiva empírica de conhecimento e do método empírico.

O segundo capítulo intitulado **A prática da pesquisa em educação: indicações da presença da concepção empírica de conhecimento** identifica as principais características da concepção empírica de pesquisa e apresenta a apropriação da concepção empírica de pesquisa na prática investigativa em educação.

No terceiro e último capítulo intitulado **A prática da pesquisa em educação: início de uma discussão sobre outra forma de pensar essa ação** foi apresentada, ainda que de forma inicial e resumida, a crítica à perspectiva empírica de investigação social, a partir das contribuições da socióloga Miriam Limoeiro Cardoso, identificadas em seus trabalhos publicados em 1976, 1978 e 1990.

Ainda que, a investigação sobre a pesquisa em educação, seu registro histórico, sua consolidação, seus referenciais teórico-metodológicos, e seus múltiplos aspectos não se constituam em um tema novo, no campo da pesquisa em educação, o presente estudo teve por objetivo reunir, ainda que de forma inicial, um conjunto de argumentos identificados no exame dos textos que analisaram e identificaram, criticamente, aspectos que caracterizam a prática da pesquisa em educação, no Brasil. A expectativa é que estas considerações possam, de alguma forma, contribuir para a discussão sobre a prática da pesquisa em educação ao resgatar alguns aspectos da sua trajetória, em particular os aspectos que dizem respeito à questão teórico-metodológica.

1 PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS CRÍTICAS SOBRE ESTA PRÁTICA INVESTIGATIVA.

1.1 Introdução: Produção do Conhecimento ou Exposição de Resultado?

Há décadas a prática da pesquisa em educação vem sendo analisada por teóricos da área que se propuseram apresentar questões sobre “o que” e “como” se tem produzido conhecimento nesta prática investigativa. Em análise recente sobre estas produções acadêmicas que estudaram a pesquisa em educação e sua prática, destacamos a inconstância e inconsistência do debate teórico-metodológico por parte da comunidade acadêmica.

Como se trata de uma análise das críticas sobre a prática da pesquisa em educação, consideramos importante apresentar uma discussão sobre teoria e método. Decidimos então a partir disso, trazer alguns apontamentos e questionamentos sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, no intuito de alcançar uma análise mais detalhada sobre a prática investigativa em educação.

Ao longo do estudo sobre as produções acadêmicas dos metodólogos¹, entendemos que há certos distanciamentos entre recorrer-se à teoria e utilizar-se uma metodologia para responder ao problema de pesquisa. Goergen (1986, p.9) destaca essa divisão recorrente na pesquisa em educação:

A área da pesquisa educacional, ainda encontra-se dividida em dois grandes blocos: a pesquisa teórica (teoricismo) e a pesquisa empírica (empirismo) [...] há uma antiga disputa, ainda não resolvida, entre estas duas formas de pesquisa. De um lado, a postura daqueles que pretendem "captar a realidade social a partir de uma fotografia instantânea" do real, sem levar em conta os elementos históricos e estruturais nos moldes positivistas e desprezando a elaboração teórica. De outro, aqueles cuja palavra de ordem consiste num discurso super generalizante que "tira a sua força de convicção não da comprovação factual, mas apenas dos argumentos simbólicos dependentes do *status* do locutor". A alternativa de solução ou conciliação é a perspectiva crítica que nega tanto o exclusivismo dos fatos (empirismo) quanto a generalização longe dos fatos (teoricismo) na busca de uma "concepção na qual a técnica de pesquisa, considerada no plano social e no plano do conhecimento é apresentada como técnica de relacionamento ou de comunicação entre o pólo investigador e o pólo investigado, ambos socialmente determinados".

¹ Autores que estudaram a prática da pesquisa em educação a partir de questionamentos teórico-metodológicos.

Ainda segundo o autor, o afastamento entre o teórico e o empírico é o cenário que ainda permanece nas produções acadêmicas na área da educação, nas quais se agrupam pesquisas empíricas, muitas vezes estudos de caso que abordam recortes mínimos da realidade com alcance explicativo muito limitado e estudos teóricos que manejam conceitos totalmente distanciados da realidade, cujo potencial de aproveitamento também é muito reduzido. O objetivo a ser buscado é “a pesquisa numa perspectiva dialética, onde o elemento empírico e a recuperação do concreto são condições fundamentais” (WARDE, 1985, p. 35).

Em nossos estudos das análises sobre a prática da pesquisa em educação, nos tem chamado atenção a crítica apresentada pelos analistas, para a falta de relevância teórica das produções realizadas em nosso meio acadêmico. Segundo Cardoso (1990), o ponto de partida de uma pesquisa é a teoria, ou seja, o questionamento refletido sobre a realidade. Mesmo considerando o real, a pergunta do pesquisador tem sua formulação inicial no conhecimento teórico. Isso nos leva a pensar, de acordo com Goergen (1986), que o pesquisador em educação parece incorrer em dois equívocos: o equívoco de inocência científica e o equívoco da pretensão de solucionar os problemas da educação brasileira.

Considerando, portanto, as críticas à falta de relevância teórica das pesquisas em educação, o conhecimento das principais correntes ou enfoques epistemológicos que orientam o desenvolvimento das pesquisas na área das ciências humanas e sociais e, no caso, na área da educação, aparece como significativo no sentido de garantir maior rigor para as pesquisas, uma vez que, não só esse conhecimento permite identificar as divergências e os pontos comuns entre as diferentes formas de pensar o processo de conhecimento do real, bem como as concepções epistemológicas indicam formas de tratamento ou construção do objeto científico, e elucidam os conceitos de homem, educação, história e realidade presentes na prática das pesquisas.

Esse cuidado é importante no que diz respeito ao conhecimento científico da realidade educativa porque, nas pesquisas da área da educação, são identificados certo pluralismo, relativismo ou ceticismo epistemológico que suscitam conflitos teórico-metodológicos e ideológicos, conflitos que, segundo afirma Warde (2002, p. 250), fazem com que “as pesquisas educacionais [...] (cheguem) ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico”. Ou ainda, segundo Kuenzer e Moraes (2005), conflitos que podem ser apontados, nos últimos anos, como sendo o movimento de “recuo da teoria” e de “utopia praticista e pragmática”.

Dentro desse entendimento, ainda são feitas críticas aos modismos imediatistas, pragmatistas e praticistas que reduzem o conhecimento à experiência sensível e aos

fenômenos empíricos, negligenciando a teoria. Contudo, é importante ressaltar, que, para esses pesquisadores, negar o valor dos dados empíricos seria um equívoco, uma vez que eles afirmam que é nos movimentos da vida cotidiana que podemos compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo (MORAES; MÜLLER, 2003 apud MORAES, 2009). Entretanto, é importante deixar claro que essa compreensão do movimento cotidiano, para os críticos da prática investigativa em educação, implica em “estarmos atentos a sua gênese, seus conflitos e suas contradições. Por isso, a teoria não deve abandonar o seu lugar catalisador na pesquisa e nem poderia ser de outra forma [...]” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1353).

Partindo das preocupações apresentadas acima, Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005) indicam as principais tendências que percebem na pesquisa em educação:

[...] a) Investigações recentes sobre as tendências investigativas na área da educação indicam que em um número importante de pesquisas a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos não se faz acompanhar de uma visão teórica e sintética do fenômeno educacional. [...] Uma dispersão, que em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico, que a faz perder a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais. b) A tal sincretismo teórico associa-se certo sincretismo metodológico. Nesta perspectiva, as concepções epistemológicas que guiaram a pesquisa em educação, ao longo desses 40 anos, mais refletem opções em moda em outros campos do conhecimento – apreendidas e transferidas para a área sem o necessário rigor no entendimento de seus pressupostos epistemológicos e suas especificidades [...] c) [...] com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. Se as descrições acima apontam para um sincretismo teórico e metodológico, aqui ocorre o abandono de todos e quaisquer métodos e teorias. São demasiadamente comuns as tristes célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas meramente subjetivas e/ou descritivas e, lamentavelmente, quase sempre prescritivas, eivadas de “dever ser”. [...] d) Uma tendência [...] é a do crescimento da incidência de recortes temáticos restritos, dá ênfase em aspectos muito particulares da educação. [...]. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1341).

Do ponto de vista da produção acadêmica, na área do conhecimento em educação, alguns aspectos merecem destaque. A pesquisa em educação, por ser uma investigação sobre uma ação cotidiana, sobre uma prática, pode recorrer a um trabalho empírico. Embora não se possa negar a importância da empiria para o conhecimento da realidade e não se possa criticar a prática da pesquisa em educação por recorrer à empiria, os trabalhos empíricos correm o risco de tratar a discussão do real *dado* como sendo a discussão sobre o real. Nessa perspectiva, a experiência é fonte legítima para o conhecimento da *verdade*, pois os conceitos, mesmo os mais gerais e abstratos, procedem da experiência (LEITE et al, 2004). Nessa análise, o objeto a ser conhecido é “naturalizado, reconhecido como aquele que se dá ao sujeito, aquele que aparece aos sentidos uma vez que a realidade é dada, é o que vivenciamos através da nossa experiência” (LEITE, 2009, p. 194).

Outro aspecto que diz respeito à prática da pesquisa em educação é a preocupação com a proposição, ao final da pesquisa, de ações transformadoras da realidade educacional e pedagógica. Para essas pesquisas, o conhecimento baseia-se no saber-fazer e no saber-sentir, buscando compreender a dinâmica da vida dos sujeitos. Elas tendem a assumir múltiplas referências, nas quais a centralidade do sujeito-praticante, caracterizando-se por sua voz e seus atos, garante o que é chamado, nessa concepção, de oportunizar a diversidade e a diferença, compreendendo as ações cotidianas “em sua originalidade, com suas regras próprias de produção e criação de conhecimentos” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 585). Ainda segundo as autoras, esse movimento de pesquisa, em suas diferenças e a partir de estudos empíricos diversos, possibilita uma acumulação teórica importante, que ajuda a reverter “a tendência que crê ser possível ignorar a criação do conhecimento na prática” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 585).

Ao destacar a centralidade da empiria e da prática para a pesquisa em educação, nossa intenção não é apontar qual concepção de pesquisa é mais própria para o campo da educação ou qual concepção responde, de forma crítica, às problemáticas na área. Nossa análise caminha na direção do que Moraes (2001) identifica como um *recuo da teoria* na produção científica em educação e tem como objetivo discutir, principalmente as análises que vem sendo realizadas frente a essa produção. Que tipo de conhecimento é produzido? É nesse debate sobre o papel do conhecimento e a partir da pergunta exposta, que trabalharemos mais especificamente as críticas sobre a produção acadêmica na área do conhecimento em educação.

Quando se trata de conhecimento ou de produção de conhecimento, pode-se perguntar: que tipo de conhecimento se produz na prática investigativa ou nas pesquisas desenvolvidas em educação? Ou ainda, existe um debate teórico-metodológico sobre a prática investigativa? Alguns autores afirmam que não, e compreendem que há fragilidades teórico-metodológicas no que tange à prática da pesquisa em educação. Por outro lado, pode-se indicar outra posição onde é apresentada a negação da existência de tais fragilidades teórico-metodológicas e do *recuo da teoria* (MORAES, 2001) em favor da *diversificação e diversidade da teoria* (OLIVEIRA; ALVES 2006), a partir de uma perspectiva teórico-metodológica denominada *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* (OLIVEIRA; ALVES, 2006), onde os conhecimentos são criados a partir da *prática-teoria-prática* (OLIVEIRA; ALVES, 2006).

Discorrer acerca da ausência do debate teórico-metodológico ou das fragilidades na prática investigativa em educação não é tarefa simples, pois a educação é uma prática. A ação educativa apresenta questões marcadas por contradições que dão origem a constantes

interrogações. Estas contradições são estabelecidas nas relações humanas e sociais, no processo de produção das condições materiais de existência. Nesse sentido, segundo Gatti (2003, p. 382), as tentativas de explicação da ação educativa tem sido as mais variadas, uma vez que:

O campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de subáreas com características distintas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino, etc.). Por isso, discutir pesquisa no campo da educação não é trivial.

Entretanto, para além da variedade dos temas de investigação, “aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1354) e da ampliação dos objetos de estudo, há uma discussão epistemológica. Segundo Gatti (2003, p. 382), a pesquisa em educação, em meados do século XX, vivenciou uma série de discussões “com grupos defendendo a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo e, grupos se opondo a isso debatendo a impossibilidade dos objetos desse campo serem sujeitos a processos experimentais”.

É nas ciências humanas e sociais, em específico, na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia, nas Ciências Sociais que a educação vai buscar sua fundamentação teórica. Todavia é nas Ciências Exatas que a educação tem buscado sua inspiração metodológica. Desse modo, surgem os embates na pesquisa em educação, onde o campo de investigação é social, porém o método científico utilizado é do empirismo com a finalidade de obter o conhecimento da realidade natural.

Um dos aspectos a ser considerado quando se está tratando das fragilidades teórico-metodológicas da prática da pesquisa em educação é acerca dos temas de pesquisa em educação, onde são apontados os modismos, a descontinuidade e dispersão de temáticas, bem como, a irrelevância social, uma vez que os “modismos periódicos são consequência da parca institucionalização e da ausência de tradição de produção científica na área no Brasil” (GATTI, 2001, p. 70). Mazzotti (2001) e Gatti (2001) destacam os modismos teóricos e metodológicos que resultam da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional.

Nos últimos anos, podem ser apontadas críticas que sinalizam para uma supervalorização da prática e para o desprezo da teoria no trabalho investigativo em educação. Considerando, portanto, essa prática investigativa recente, as análises sobre a pesquisa em educação criticam o fato de que, no campo do conhecimento em educação, há espaço para

todo tipo de pesquisa, denunciam a opção pelo “recuo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e à “influência da “agenda pós-moderna” na área (KUENZER; MORAES, 2005) e concluem que a pesquisa atual celebra “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular” (HOSTINS, 2006). Ou ainda, segundo Mazzotti (2001, p. 40):

A pulverização e irrelevância das temáticas; a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos problemas; a preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; divulgação restrita dos resultados; e pouco impacto nas práticas.

Acerca das fragilidades apresentadas nos últimos anos, nas pesquisas educacionais, Moraes (2001, 2007) aponta dois movimentos. O primeiro é referente à epistemologia e o segundo diz respeito à conjuntura atual da pesquisa, considerando a perspectiva político-econômica.

No que diz respeito às questões epistemológicas, prevalece a desconstrução de certa concepção de racionalidade ou a falência de uma determinada concepção de razão negando as bases epistemológicas que sustentavam esta ciência, ou seja, prevalece a concepção denominada pós-modernidade voltada para uma prática imediata. No que diz respeito à conjuntura atual da pesquisa a partir de uma perspectiva político-econômica, destaca-se que a conjuntura político-econômica capitalista é definidora das estruturas epistemológicas do processo de conhecimento.

Em resumo, de modo geral, as práticas investigativas, identificadas por diferentes autores, que levam à fragilidade teórico-metodológica na prática da pesquisa em educação são, basicamente, os modismos, a descontinuidade e dispersão de temáticas, o imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, a pobreza teórica e inconsequência metodológica, a dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes, o “recuo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e a “derivação da influência da “agenda pós-moderna” celebrando o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular, escolhas epistemológicas que ajudam a entender a análise de Warde (2002, p. 245), quando afirma que “as pesquisas educacionais estão chegando ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico”.

1.2 Conhecimento científico e método

A compreensão da importância e do papel da pesquisa científica para a educação brasileira passa, necessariamente, pela reflexão metodológica do ato de conhecer, ato de pesquisar ou ato de investigar. De modo geral, diz respeito à maneira como podemos produzir conhecimento. Para Cardoso (1990), a pesquisa começa por uma reflexão sobre o que vemos, através dos dados da realidade oferecidos pelo mundo empírico e, à medida que os questionamentos, as formulações de problemas surgem, passa-se de uma observação primeira para um quadro definido no contexto de concepções teórico-metodológicas.

De acordo com Luna (1988), o ato de pesquisar está essencialmente envolvido com a produção de um novo conhecimento:

Doravante, portanto estarei sempre referindo-me a pesquisa como uma atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito da área ou fenômeno. (LUNA, 1988, pg. 71).

Nessa direção, há três condições fundamentais para um processo de pesquisa, que são: “uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação; a comunicação dos resultados” (BEILLEROT, 1991 *apud* LENOIR, 2006, p. 1405). Assim, o ato de pesquisar é definido do modo que segue:

Conjunto de atividades metódicas, objetivas, rigorosas e verificáveis cujo objetivo é descobrir a lógica, a dinâmica ou a coerência num conjunto aparentemente aleatório ou caótico de dados, tendo em vista fornecer uma resposta inédita e explícita a um problema bem circunscrito ou contribuir ao desenvolvimento de um domínio de conhecimentos (LENOIR, 2006, p.1305).

Em linhas gerais, a ação de pesquisar é definida por pressupostos teórico-metodológicos que estão fundamentados em concepções histórico-sociais e epistemológicas. Partindo desse contexto mais amplo, o pesquisador constrói sua concepção de real, seus problemas e seu objeto de pesquisa.

Pode-se conceituar teoria como um saber puro, mas com vinculação com a prática. Ou seja, teoria é instrumento norteador do trabalho investigativo, nas ciências sociais. Segundo Deslandes (1994, p. 19), teoria é “um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que nos orientam à obtenção de dados e às análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”.

Teoria ou teorias possibilitam a formulação de categorias que resultarão em perguntas, questionamentos, possuindo importância na construção do conhecimento, pois “o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso” (CARDOSO, 1978, p. 34-35), o que conseqüentemente, implicará na participação crítica do pesquisador, seja na área do conhecimento em educação ou nos demais campos do saber, com movimentos de reflexão e questionamentos.

Ao tratarmos de metodologia é importante lembrar que não há uma definição unívoca do que é metodologia. Lenoir (2006, p. 1311) afirma:

A metodologia de pesquisa reagrupa o conjunto das idéias diretrizes que orientam a investigação empírica. O conhecimento é assim entendido como um produto que é necessário testar ou validar (lógica da prova); como um processo cuja gênese deve ser reconstituída (lógica da descoberta).

O que, em outras palavras, significa afirmar que a utilização de metodologia leva o pesquisador a refletir acerca da construção do seu objeto científico, sobre a realidade em questão, sem desvincular das categorias que fundamenta o método escolhido.

Para além da explanação dos conceitos de teoria e de metodologia, é importante assinalar que a utilização de certa teoria implicará na perspectiva e na utilização de metodologias específicas e cabíveis que se coadunam com a mesma. Ou seja, a crítica ao conteúdo desenvolvido e proporcionado nas pesquisas em educação, implica no entendimento teórico da metodologia do trabalho científico.

Portanto, a observação e o diagnóstico de que a pesquisa nos últimos anos tem privilegiado a discussão metodológica, resultam na busca do método que evidencia a exposição de resultados. Por meio das análises dos estudos realizados sobre a prática da pesquisa em educação, identificamos a crítica sobre as metodologias que visam o contato direto com a realidade e com isso, buscam responder os problemas que superficialmente se apresentam na ação educativa.

1.3 Questões iniciais à perspectiva empírica de conhecimento

Pode-se dizer, de acordo com Granger (1994), que em termos de Ciência, a Idade Moderna começou ao concretizar-se a possibilidade real de transformar o mundo que, até

meados do século XV, no mundo medieval, era imutável e composto de verdades absolutas. Essa opção pelo novo, datada de fins do século XV, iniciada e possibilitada principalmente pelo movimento Renascentista, até o início do século XVI, veio consagrar uma nova linha de problemas – especialmente os científicos – na qual o mundo é submetido ao horizonte da mutabilidade, diferentemente da Idade Média onde tudo estava pré e absolutamente estabelecido por um saber dogmático.

O problema do conhecimento – sua aquisição, suas regras, sua lógica interna, seus critérios e suas conseqüências – sempre esteve presente na discussão filosófica, ou seja, no plano de idéias. Entretanto, sua concepção e, decorrente disso, o seu foco de análise transformou-se nos diversos períodos (sécs. XVII, XVIII e XIX) da história.

Para Granger (1994), na Antiguidade Clássica, os problemas científicos que se colocavam aos pensadores, referiam-se às garantias do conhecimento verdadeiro. Os antigos filósofos, por exemplo, afirmavam que essa validade estava localizada no conceito de adequação ao ser, à essência do saber e não ao sujeito.

A Idade Média herdou esta concepção, entretanto estabeleceu um ponto fixo para ser referência da validade: o divino. De acordo com Granger (1994), a verdade era o que se adequava ao divino ou dele provinha. Isso gerou, entre outras coisas, a chamada postura ingênua em relação ao conhecimento. Essa postura tinha por característica aceitar determinadas verdades sem questionar quais eram os seus fundamentos ou seus pressupostos. Essa ingenuidade vigorou durante todo o período da Idade Média, porque o fundamento da verdade não era questionado, encontrando sua validade em elementos exteriores *a-si*, como a teologia.

O início do séc. XV e o anúncio da Idade Moderna aparecem como um momento diferenciado, pois nele iniciou-se um período de questionamento mais específico, no qual o problema do conhecimento não era mais relacionado à questão das garantias, mas sim ao fundamento de sua própria validade, ou ainda, sobre o próprio ato de conhecer.

Foi neste período, recorda Japiassu (1997), que o conhecimento passou a envolver sujeito e objeto em um movimento, em um dinamismo que é próprio de toda a realidade, inclusive da realidade do pensamento. Este movimento do pensamento moderno é o da passagem da ignorância, entendida como uma postura ingênua, fundada no senso comum, para o conhecimento, entendido como consciência, como real compreensão das coisas e da realidade.

Esta nova concepção de conhecimento, segundo Japiassu (1997), nos termos de Kuhn, foi uma verdadeira revolução científica. Esse novo paradigma foi inaugurado por René

Descartes que propôs uma nova forma de conceber e pensar a realidade, doutrina que mais tarde seria denominada de cartesianismo, originária do racionalismo. No entendimento de Japiassu (1997), houve uma modificação do paradigma filosófico-científico de compreensão da realidade. Uma de suas primeiras posturas foi conferir à Filosofia um status prático. A Filosofia, para Descartes, seria o estudo da Sabedoria, isto é, um “[...] perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida como para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes.” (DESCARTES, 1973. p.13).

Santos (1996), ao comentar sobre a história da ciência no século XVI e XVII, nos afirma que o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido não pela capacidade de compreender profundamente o real e sim pela capacidade de dominá-lo e transformá-lo. No plano social, é esse também o horizonte científico mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a construir a história contemporânea uma possibilidade de civilizá-la ao seu modo.

Descartes admitiu como referencial teórico para sua análise sobre o conhecimento científico a “história da ciência”. Como nos lembra Batisti (2002, p. 33), história da ciência configura-se “não propriamente o estudo do passado de uma ciência e do modo como ela se constituiu ou progrediu, mas o conhecimento adquirido e conservado dentro de um determinado campo do saber.”.

Estes novos referenciais, o cartesianismo – racionalismo como método e a história da ciência como procedimento – serviram como guia prático de se fazer pesquisa até a idade contemporânea. Desta forma, fazer ciência seria a capacidade de o indivíduo dar conta das questões que se apresentam dentro de um mesmo campo de saber. A produção do conhecimento seria a manifestação da habilidade do pesquisador em decifrar os enigmas da realidade, tudo de um modo bem subjetivo.

Neste entendimento, nos lembra Granger (1994), toda ciência constitui-se como uma visão da realidade, que visa a objetos para descrever e explicar, não diretamente para agir, principalmente no cunho político ou ético e que se preocupa constantemente com o critério de validação da ciência.

O conhecimento científico, assim, é um saber necessariamente público, ou seja, exposto ao controle – competente – de quem quer que seja. É preciso, pois, compreendermos a extensão e a amplitude dos conceitos de conhecimento científico e método para a compreensão, por fim, da própria ciência.

Santos (1996, p.15) lembra-nos que “a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas”, que o fundamentam. Nesta perspectiva, configura-se como um “conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos.” (SANTOS, 1996, p.16).

A primeira distinção necessária para se pensar a ciência é entender a diferença entre conhecimento científico e saber. Japiassu (1997, p.46) nos lembra, que o saber é o “conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” e, desta forma, constituem-se como determinações de ordem intelectual e teórica enquanto que a ciência é o “conjunto de aquisições intelectuais das disciplinas da matemática e de investigação do dado natural e empírico”.

Corroborar, pois, a idéia de Descartes de história da ciência, incorporando a idéia de que, por ser adquirido em um processo pedagógico, muitas vezes o saber pode tornar-se conhecimento comum. Bachelard (1972, p. 45) nos alerta que, entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, a ruptura “nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia”. Assim, quando o conhecimento científico e o conhecimento vulgar registram o mesmo fato, este não tem certamente o mesmo valor epistemológico nos dois conhecimentos.

Segundo Granger (1994), grande parte da ciência contemporânea é feita da pesquisa na busca dos fatos verdadeiros e da síntese das leis verídicas. No entendimento do mesmo autor, as leis científicas têm uma fecundidade de verdades, elas determinam as verdades sobre a realidade e, por isso, o conhecimento científico é marcado pela perspectiva do empirismo. O empirismo reclama por fins científicos probatórios e pela atividade científica que reconheça uma dinâmica prescrita de uma extensão constante da realidade, ou seja, o método empírico.

Essa “falsa” noção de simplicidade científica e onipresente, de acordo com Granger (1994), pode levar à vulgarização de uma idéia onipresente de ciência que é capaz de induzir a atitudes perversas do ponto de vista da ciência, diante de fatos mal conhecidos ou inexplicados. Santos (1996, p. 32) critica de modo mais preciso ainda ao dizer que o conhecimento científico, “sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou num interlocutor terrivelmente estúpido.” e, dessa forma, o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e, ao quantificar, desqualifica um rigor que, quando objetiva os fenômenos, os caricaturiza.

Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção social/política esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside a ciência moderna, “uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis.” (SANTOS, 1996, p.33). Esse conhecimento – organizado como um conjunto – envolve, necessariamente, um sujeito e um objeto, que devem realizar constantemente uma relação dialética.

É preciso também estabelecer a diferença entre ciência e técnica. Granger (1994, p.16) atenta-nos para o fato de que para a sabedoria popular falar de ciência imediatamente leva à técnica vez que “é fundamentalmente por intermédio do objeto técnico que a ciência nos toca em nossa vida quotidiana.”. A ciência (Episteme) se distingue da técnica (Techné), em primeiro lugar, porque, mais exatamente e mais completamente do que a “arte”, ela pode exprimir-se em uma linguagem e ser comunicável pelo ensino. Mas ela se distinguirá da arte, sobretudo, pela natureza dos objetos a que se aplica: “o que o objeto de estudo necessariamente é. Há ciência do que é invariante nas coisas cambiantes e em seus modos de mudança.” (GRANGER, 1994. p. 24.).

Esta distinção sobre conhecimento científico advém desde a Antiguidade Clássica. Ao definir a natureza do conhecimento científico, Granger (1994, p.115) destaca como características centrais, entre outras, a permanência, a realidade, e a possibilidade de ser ensinada:

A natureza do conhecimento científico, se devemos falar com exatidão em vez de seguir simples analogias, tornar-se-á evidente após as considerações seguintes. Todos supomos que aquilo que conhecemos cientificamente não é sujeito sequer a variações; quanto às coisas sujeitas a variações, não sabemos, se elas realmente existem ou não. O objeto do conhecimento científico, portanto, existe necessariamente. Ele é conseqüentemente eterno, pois todas as coisas cuja existência é absolutamente necessária são eternas. Ademais, considerar-se que toda ciência pode ser ensinada, e tudo que é cientificamente conhecido pode ser aprendido. E todo ensinamento parte do que já é conhecido, [...] pois ele avança às vezes por indução e às vezes valendo-se do silogismo. [...]. O conhecimento científico, então, é a disposição graças à qual podemos fazer demonstrações, de fato, um homem possui conhecimento científico quando tem uma convicção que chegou de certa maneira, e conhece os pontos de partida, já que se os pontos de partida lhe são melhor conhecidos do que a conclusão, ele terá o conhecimento apenas acidentalmente. Seja esta, então, nossa definição de conhecimento científico.

O “estado da arte”, pelo contrário, diz respeito à mudança enquanto tal e, por conseguinte, aos aspectos contingentes do individual, na medida em que visa, conforme

Granger (1994, p. 116), a “geração de uma obra e ao conhecimento dos meios para criar coisas que poderiam ser ou não ser e cujo princípio de existência reside no criador e não na coisa criada”. A *techné* aristotélica nem por isso deixa de ser uma forma de conhecimento, ao passo que a ciência lhe é superior por se referir ao necessário e permitir a demonstração.

Para resolver o problema da ciência moderna, ou seja, a busca pelas *verdades científicas*, Descartes, segundo Batistti (2002, p. 33), estabeleceu a necessidade de um método que o auxiliaria e o guiaria na busca pela *verdade*, conhecimento que ele quer produzir: “As verdades científicas não deixam de ser conhecimento certo e evidente depois de se tornarem parte da “história” – da mesma forma que um produto armazenado não deixa de ser produto – apesar de pouco ou nada conservarem do seu processo de produção”.

1.4 O método empírico de ciência

Descartes (1973, p.41) afirma que todo o erro possível não provem de más influências, ou seja, não são questões lógicas, mas sim devido ao fato de se partir de certas experiências pouco compreendidas ou de se emitir juízos levianos, sem fundamento. “[...] aprendi a não crer demasiado firmemente em nada do que me fora inculcado só pelo exemplo e pelos costumes; e assim, pouco a pouco, librei-me de muitos erros que podem ofuscar a nossa luz natural e nos tornar menos capazes de ouvir a razão”.

Ainda no pensamento de Descartes (1973), a procura da verdade não é idêntica à procura de um objeto qualquer. Um objeto perdido já é conhecido de antemão, e o problema consiste em localizá-lo. Uma verdade, contudo, é ainda indeterminada, de modo que o método não pode efetuar sua procura diretamente. Para que então pudesse proceder à busca por esse conhecimento é que Descartes formulou seu próprio conceito de método e sua própria metodologia de pesquisa. Visando encontrar a *verdade*, de acordo com Batistti (2002), Descartes estabeleceu um procedimento sistemático que entendia que o ajudaria na obtenção das respostas procuradas. A este procedimento, ele confere o nome de método.

Ressalte-se que o conceito de “método” não é uma inovação cartesiana. Segundo Gamboa (1998), desde os pré-socráticos o termo já era conhecido. Para Batistti (2002), o que apenas se quer mostrar é que em Descartes esse conceito recebe uma nova definição, que guarda muitas características do método geométrico platônico, mas, em virtude da valorização

do papel da razão, não pode ser considerado como totalmente semelhante a este. Assim, Descartes (1971, p.25-26) define o conceito de método empírico:

Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.

Pode-se dizer, portanto, que o método não procura verdades: ele possibilita que a mente apreenda os conteúdos, cujas características permitem que sejam considerados como verdade. Segundo Batistti (2002), Descartes estabelece o método como condição para a busca da verdade e de coisas verdadeiras.

Um estudo sobre o método leva à análise de indicadores de caráter gnosiológico, metafísicos e, ainda, de concepção de mundo. Se para Descartes (1971), o método é um modo de se apropriar – acercar-se – da realidade, como um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método. Em outros termos, afirma Gamboa (1998, p. 23), a posição de destaque da realidade na determinação do método é fundamental:

Investigação vem do verbo latino vestígio [...] equivalendo então a buscar “algo” a partir dos vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método é o modo ou caminho de se chegar ao objeto, donde se segue que o tipo de método está dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como se tem pensando muitas vezes, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a desnaturalizar o objeto .

O método empírico, nesta perspectiva, realiza o processo de aproximação entre sujeito e objeto, que pode ser conhecida pelo fato em si, princípio do positivismo, pelo “além” das aparências, princípio da fenomenologia, ou pelo fato de a história do objeto representar mais que a sua presença, princípio da dialética. O que nos importa dizer é que a opção metodológica para se alcançar uma determinada *verdade* ou, ao menos, um conhecimento claro e distinto sobre um determinado objeto, revela, por si só, uma visão de ciência.

Para Granger (1994), o positivismo exacerbado pode, e muitas vezes é o que faz, representar uma identidade ou aceitação de uma ciência reprodutora ou, em alguns casos, reducionista, ao tentar submeter todo e qualquer objeto aos seus procedimentos estanques. O método fenomenológico altera o foco para o sujeito e acaba por representar um entendimento da ciência como uma interpretação do cientista para além até das características específicas do objeto. O método dialético, primeiro, afirma uma tese, que é o diagnóstico da realidade que se apresenta, à qual postula-se uma antítese – que obriga o sujeito a realizar o processo crítico - e

por fim, a oferecer uma síntese, que é uma maneira de ver do sujeito em relação àquele objeto específico, resultante do processo crítico. Esta síntese não é, porém, uma visão absoluta das coisas: é simplesmente uma nova maneira de ver, resultado da investigação realizada.

O que nos parece imprescindível é que a escolha do método seja realizada somente após a definição e entendimento sobre o caráter da ciência. Entender a ciência como algo pronto a ser recebido ou não é a primeira questão que deve ser postulada e também a primeira que deve ser respondida por todos aqueles que se propõem a realizar uma pesquisa, que se propõem a produzir um conhecimento científico.

1.4.1 Questões iniciais ao método empírico a partir das análises da crítica sobre a prática da pesquisa em educação

No prosseguimento da discussão do item anterior, destacamos que existem vários empregos para o termo *método*. Segundo Pascoal (2001), método vem do grego *methodos* e do latim *methodu*, e expressa a idéia de *caminho*. Dessa primeira acepção do termo, seguem-se outras que ampliam seu significado inicial, passando a incluir os procedimentos adotados para se chegar a certos resultados, ou associar o método não à obtenção de um resultado, mas à sua apresentação, quando o termo passa a designar uma boa ordem na disposição dos raciocínios, apresentados cientificamente.

Com a necessidade que se coloca a partir do século XVII, de se garantir verdades sem o recurso à autoridade, como era comum em séculos anteriores, Pascoal (2001) nos recorda, que o método tem sua importância ampliada, deixando de ser considerado apenas como caminho ou conjunto de procedimentos que conduziria a uma meta ou a uma verdade, para assumir o *status* de *garantia dessa verdade*, especialmente da verdade produzida pela *ciência*.

Ao se tomar essas acepções básicas do termo *método*, há que se apontar, ao menos, um problema e um limite que elas possuem. O problema é que elas apresentam uma explícita separação entre fins e meios, e entre a produção de uma tese e a sua explicitação. O limite dessas concepções de método está em sua aplicação fortemente restrita àquele tipo de pesquisa que procede por hipótese e verificação (experimentação), muito próprio às ciências naturais. Caso em que se teria, no texto final – em um relatório de pesquisa – a apresentação minuciosa dos procedimentos como garantia de verdade - validade - de seus resultados.

Deixando de lado, neste momento, os problemas que essas utilizações iniciais possam comportar e considerando apenas algumas necessidades próprias à pesquisa e produção de textos na área do conhecimento em educação, nos propomos a pensar outras questões próprias a essas concepções sem, no entanto, deixar de considerá-las como pontos de partida para nossas reflexões.

Uma questão que pode ser tomada de início é que, em Ciências Humanas, não se pode dissociar uma tese de sua explicitação. Nesse sentido, Goldschmidt (1970, p. 141) afirma, quando trata da produção de sistemas filosóficos: “doutrina e método, com efeito, não são elementos separados. O método se encontra em ato nos próprios movimentos do pensamento filosófico, e a principal tarefa do intérprete é restituir a unidade indissolúvel desse pensamento que inventa teses, praticando um método”.

Dessa forma, Pascoal (2001) destaca que, no empirismo, uma idéia - uma intuição, talvez - não possa existir e tornar-se pública sem um método. Em uma dissertação tem-se, por um lado, uma tese que se movimenta, explicitando-se por meio de um método e, por outro, um método em ação que, sendo praticado, permite que a tese exista.

Um método, nesse sentido, não designa uma teoria ao lado da teoria, tampouco a formatação de um discurso, mas a formação e a explicitação de uma idéia que não estará pronta enquanto não for exposta por meio de uma codificação, de um encadeamento, que são as estruturas do texto ou, caso se queira, das “articulações do método em ato” (GOLDSCHMIDT, 1970, p. 143). Ao leitor caberá refazer os movimentos produzidos pelo autor, o “tempo lógico” de sua tese, possível apenas na obra escrita.

A partir do entendimento de que método e resultado não se separam, a opção por um método passa a configurar-se como uma decisão tão importante quanto a escolha do objeto da pesquisa, segundo Goldschmidt (1970). Pode-se mesmo dizer que, em ambos os casos, trata-se da mesma escolha, uma vez que os resultados pretendidos não podem ser dissociados do método escolhido.

Grosso modo, as considerações que se seguem sobre a perspectiva analítica e a dialética têm por objetivo colocar ao pesquisador que, necessariamente, precisa escolher um método, algumas ponderações que permitam associar à escolha, também a necessidade de avaliação do método, tanto por seu caráter de pressuposto de concepção epistemológica de realidade, quanto por sua viabilidade para a explicitação de uma tese.

Considerar a questão do método na pesquisa contemporânea em educação nos leva à discussão sobre um conjunto de procedimentos investigativos. Esse conjunto de procedimentos investigativos ou de orientações técnicas para o desenvolvimento do trabalho

de pesquisa tem sido entendido de diferentes formas. Em alguns momentos, esse conjunto é entendido como sendo capaz de, por si só, garantir a obtenção dos resultados desejados; em outro momento, ele é identificado como um conjunto de ações técnicas, supostamente válidas para aplicação em diversos campos do conhecimento científico; mas, também, é possível encontrar argumentos que tratem esse conjunto como parte de um corpo teórico, teoria que atribui sentido às técnicas e aos procedimentos investigativos.

Na prática da pesquisa científica existem marcas de valorização do método científico, muitas vezes, entendido como ação técnica. Essa forma de tratar o método científico, realçando a importância dos procedimentos técnicos no trabalho e investigação, não reconhece que o método científico compreende não só as normas e regras da tarefa de conhecimento da realidade, mas, resulta, também, de fundamentação teórico-conceitual.

Além da questão do método científico, outro aspecto diz respeito às perspectivas epistemológicas que estão subjacentes ao trabalho investigativo. Diferentes perspectivas epistemológicas norteiam as escolhas que são feitas no desenvolvimento da pesquisa. Dentre essas diferentes possibilidades epistemológicas, destacamos a existência de duas formas de conceber o processo de conhecimento do real que se diferenciam e se distanciam frente às possíveis alternativas de entendimento do real.

De um lado, parte-se do entendimento de Cardoso (1990), que o real só é considerado *objeto de conhecimento* quando se torna *real de pensamento*. Essa perspectiva está fundada no pressuposto de que os sentidos e a experiência podem conduzir a equívocos, não possibilitando o conhecimento da realidade. Nessa epistemologia, o pensamento é entendido como racionalidade explicativa, ou seja, para essa opção epistemológica, a razão não precisa de provas empíricas (LEITE et al, 2008).

Por outro lado, segundo perspectiva empírica epistemológica, a experiência é o caminho dos sentidos para revelar a *verdade*. Para essa concepção epistemológica, parte-se, então, do pressuposto de que o real apresenta-se, ele mesmo, à razão. A razão aqui é “secundária” no processo de conhecimento, pois o real, conhecido pelos sentidos, “dá” a verdade sobre ele. Tudo sobre o real está no real. A razão só faz “descobrir” essa verdade. Nesse sentido, o caminho para o conhecimento da realidade é a busca da generalização com base na experiência, que é aceita como lógica legítima para o conhecimento da *verdade*. Para essa teoria do conhecimento, então, todos os conceitos e pressupostos teóricos procedem da experiência (LEITE, 2004; 2008).

Segundo a concepção epistemológica que reconhece os limites da realidade para fornecer conhecimento sobre si, a possibilidade de se aproximar do real compreende

considerar suas determinações de existência, ou seja, sua historicidade. Contudo, a historicidade não garante sozinha o conhecimento do real e, nesse sentido, a teoria é a racionalidade que, submetida à crítica, permite que a explicação avance e insira-se em um sistema de pensamento capaz de se aproximar da complexidade do real: “é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade” (CARDOSO, 1976, p. 64).

Cardoso (1976) ao discutir a questão epistemológica nas Ciências Sociais, sem preocupação com a pesquisa educacional, apresenta algumas questões que nos ajudam a analisar a prática da pesquisa em educação. A epistemologia crítica, ao considerar a natureza histórico-ontológica da pesquisa, permite pensar que o trabalho investigativo, na área do conhecimento em educação, tem uma dimensão histórico-ontológica. Caráter histórico porque se associa a um processo produzido e desenvolvido pela ação humana, e ontológico porque o resultado dessa atividade implica em conhecer o próprio responsável por esta ação, ou seja, o homem.

Essa concepção trata a pesquisa em educação como atividade que coloca em relação o *sujeito que conhece* e o *objeto a ser conhecido*. Esse *sujeito*, dentro dessa concepção, “não é a consciência individual de um real desenraizado, que aparece como fenômeno de consciência, mas é definido pela materialidade das relações econômicas que o determinam e à sua existência social” (LEITE et al, 2008, p. 15). Da mesma forma, esse *objeto* não é o real como percebido pelos nossos sentidos, mas, o real como manifestação das condições concretas de existência, o real como história.

Embora, a perspectiva epistemológica crítica chame a atenção para a necessidade de se analisar o real, considerando sua historicidade, muitas pesquisas são orientadas pela perspectiva que atribui ao real, a possibilidade de *falar de si*. No caso específico das Ciências Sociais e, em especial, da pesquisa na área do conhecimento em educação, essas orientações significam, de fato, desconhecer a condição de historicidade do *sujeito* e do *objeto* em sua relação de conhecimento. Dentre outras conseqüências dessa escolha epistemológica, destacamos a preocupação em investigar macro ou micro *objetos*, descolando tais realidades do seu contexto econômico, político e histórico, tratando-os como *objetos* do cotidiano cujo entendimento será possível no resgate do cotidiano de sua existência.

Além dos problemas apontados por Mazzotti (2003) e a crítica de Moraes (2001), sugerindo que, atualmente, a pesquisa em educação se caracteriza por um *recuo da teoria*, outras análises de Moraes (2000) vêm alertando para o fato de que ela apresenta como sendo, dentro dos parâmetros alienantes de certa utopia educacional, a celebração do *fim da teoria*,

compreendendo, também, o que Hostins (2006) define como “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular, o volátil, o fragmentado, o imediato” nas pesquisas em educação. Moraes (2001; 2005) preocupa-se com a desvalorização do conhecimento teórico na área do conhecimento educacional, fato que, segundo a autora, caminha acompanhado de uma utopia praticista “alimentada por um indigesto pragmatismo” (2001, p.10), em que o rigor teórico “é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

Desse modo, segundo Moraes (2003), pode-se identificar, na área do conhecimento em educação, um movimento que parece hegemônico na pesquisa educacional contemporânea: o abandono ou a desvalorização da teoria, através de uma produção acadêmica que, muitas vezes, nega essa teoria e o saber científico, negligenciando o rigor teórico e crítico que deveriam ser indispensáveis à pesquisa, baseando-se em dados empíricos e imediatos. Nessa perspectiva, as pesquisas da área são elaboradas e propostas:

a) como simples levantamento de dados fenomênicos, b) por restringir seu horizonte ao controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, c) por pensá-las como mera estratégia de intervenção; d) ou ainda, em suas versões “pós” ou “neo”, por reduzi-las a “narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar” (MORAES 2009, p.2).

Dentro da conjuntura atual em que as pesquisas em educação vêm se desenvolvendo, Moraes (2001), a partir de sua preocupação com os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa educacional, ainda aponta dois caminhos para explicar a forma como esse processo se constitui na contemporaneidade. O primeiro diz respeito ao ponto de vista epistemológico, onde prevalece a desconstrução de certa concepção de racionalidade, ou mais ainda, a falência de uma determinada concepção de razão, negando, assim, as bases epistemológicas que sustentavam a ciência moderna. Tais iniciativas estão sustentadas por um movimento, reconhecido pela autora, como *pós-modernidade* e significam para a pesquisa, ainda no entendimento de Moraes (2001), uma impossibilidade do conhecimento do real, uma vez que tem por base uma prática investigativa imediata e empírica.

Essas mudanças e alterações no que diz respeito aos conceitos de ciência e método e às opções teórico-metodológicas permitiram que, em meio a tantas regras e normas de publicação, as produções acadêmicas fossem apresentadas mesmo sem uma avaliação rigorosa, provocando certa desorientação uma vez que verdades e certezas traduzem um “narcisismo investigativo” que descambou para um “vale tudo” nas pesquisas (MAZZOTTI, 2003, p. 36).

Para Kuenzer e Moraes (2005), também, a prática da pesquisa em educação tem compreendido qualquer empreendimento como trabalho investigativo: “Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1354). Nesse mesmo sentido, Mirian Jorge Warde, já em 1990, ao analisar as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, afirmava que “o conceito de pesquisa se ampliou tanto, que, hoje, nele tudo cabe: os folclores, os sentidos comuns, os relatos de experiências (de preferência as próprias), para não computar os desabafos emocionais e os cabotanismos” (WARDE, 1990, p.70), produzindo, ainda segundo a autora, “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica”. (WARDE, 2002, p. 251).

Entre as críticas feitas à pesquisa educacional, destacam-se as críticas às produções acadêmicas, desenvolvidas com base nas crenças do senso comum, que afirmam a importância e a necessidade de recuperar a diversidade da experiência de vida, partindo dos *saberes-fazeres* cotidianos, na tentativa de produzir conhecimento a partir de uma reflexão crítica de sua prática, reflexão cujos argumentos foram construídos na experiência e cotidiana e, também, a tentativa de dar voz aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitando-se a reproduzir as falas dos sujeitos envolvidos nas pesquisas (MORAES, 2003).

Segundo Gamboa (1998), a epistemologia contemporânea e, portanto a, sua manifestação na pesquisa em educação, influenciada pelos estudos do racionalismo moderno, do empirismo e, mais recentemente, pelas constantes e profundas análises e sistematizações da filosofia do discurso, apesar de compreender diferentes concepções da realidade, ainda se baseia no método empírico.

Essas orientações epistemológicas das pesquisas em educação, segundo Warde (2003), são justificadas pela complexidade do fenômeno educacional, que exige opções epistemológicas capazes de lidar com os fenômenos plurais e ao mesmo tempo singulares, com os fenômenos subjetivos, gerados nas experiências e vivências do cotidiano. Nessa perspectiva, então, determinados procedimentos investigativos são escolhidos buscando o conhecimento do real. Dentre esses procedimentos, orientados pela perspectiva empírica, estão as descrições, entrevistas e questionários, que são entendidos como possibilidade de uma interpretação quase autêntica do real. No entanto, ao sugerir que esses procedimentos permitem o conhecimento do real *tal como ele é*, essa perspectiva epistemológica esquece que o real que se apresenta está muito distante do real concreto, realidade determinada pelas condições econômico-sócio-político-históricas.

As questões teórico-metodológicas da pesquisa em educação vêm sendo discutidas pela mesma linha de pensamento de questões levantadas pelas ciências sociais e humanas que através da epistemologia e da sociologia do conhecimento ressaltam como ponto central de crítica, a opção epistemológica pelo horizonte das ciências naturais e a opção metodológica pelo modelo de ciência do conhecimento natural. Estas opções são marcadas pela negação do lugar da filosofia no processo de conhecimento do homem. Portanto, ao aderir-se ao horizonte epistemológico das ciências naturais, a prática da pesquisa em educação se concretiza na opção pelos métodos de investigação que descaracteriza a função dos conceitos filosóficos e suas contribuições para o processo de investigação das Ciências Humanas e Sociais. Segundo Moraes (2003), o que a prática da pesquisa em educação tem ocasionado, assim como as ciências humanas e sociais, é a exclusão do próprio homem e de suas condições econômico-sócio-político-históricas do processo de conhecimento da ação educativa e humana.

Entretanto, de acordo com Gamboa (1998), as ciências sociais, em determinado momento de sua construção teórica, contemplam as contribuições da filosofia, da “teoria”, no processo de apropriação racional do mundo. Porém, a preocupação intensa e total com o método de investigação, com a produção de um conhecimento objetivo e com o empírico como fonte de conhecimento se constituem em condições suficientes para afastar a filosofia do domínio das ciências sociais e humanas.

Quando nos empenhamos concretamente em conhecer a dinâmica que caracteriza a educação como um fazer social, é necessário uma compreensão não linear, não evolutiva e não naturalística das ciências sociais. E antes de mais nada, é dar lugar às considerações da filosofia no contexto do pensamento social como uma reflexão teórica sobre o real. Isto significa chamar a filosofia para ocupar o seu espaço nas ciências sociais, lugar que foi abandonado no momento em que a compreensão do mundo passou a se realizar por um método de investigação e por um determinado horizonte ontológico e epistemológico. Conforme destaca Leite (2000, p.132):

A defesa da presença da filosofia no processo de conhecimento do social não significa priorizar o conhecimento filosófico frente às outras formas de se apropriar racionalmente do mundo; não significa, tampouco, entender a filosofia como uma meta-ciência, ou uma ciência pairando acima das outras disciplinas, com o objetivo de realizar o destino tradicional da ciência. Significa, sim, por outro lado, chamar a “teoria”, a compreensão racional, abstrata e concreta do mundo para contribuir, junto às diferentes ciências, no processo de apropriação do real humano. A afirmação da existência de um lugar para a filosofia nas ciências humanas e sociais parece ser a alternativa para a superação do modelo empírico de ciência e que segundo as análises recentes sobre a prática da pesquisa em educação, pouco tem dado conta do real social, cotidiano e subjetivo do homem.

Consideramos, portanto, de acordo com Leite (2000) que o desafio que a prática da pesquisa em educação vem enfrentando é a dificuldade de lidar com a teoria e o método. O desafio se traduz nas ausências do debate teórico metodológico refletindo na impossibilidade acadêmica de um conhecimento teórico abarcar elementos do imediato, do cotidiano, ao alcance dos olhos. “A dificuldade não está na “teoria” enquanto tal, mas em uma determinada concepção de “teoria” que entende o fazer teórico como atividade de enquadramento do real.” (LEITE, 2000, p.133).

2 A PRÁTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INDICAÇÕES DA PRESENÇA DA CONCEPÇÃO EMPÍRICA DE CONHECIMENTO

2.1 A prática da pesquisa em educação: algumas considerações iniciais sobre a concepção empírica de conhecimento.

Neste segundo capítulo, vamos considerar alguns aspectos da concepção empírica de conhecimento. Vamos identificar as principais características do empirismo e, em seguida, apresentar de que forma a prática investigativa, na área do conhecimento em educação, se apropria desta concepção de conhecimento. O objetivo deste capítulo é concentrar nossos esforços na análise da concepção empírica de conhecimento e seus reflexos na prática da pesquisa em educação.

Em primeiro lugar, para identificarmos a presença do empirismo na prática da pesquisa em educação é importante considerarmos a origem do empirismo e as análises das práticas de pesquisa em educação que destacam a presença da perspectiva empírica na investigação científica na área do conhecimento em educação.

A reflexão acerca dessa grande corrente do conhecimento – empirismo – tem o intuito de investigar as principais características do empirismo, com o objetivo de destacar algumas particularidades dessa perspectiva de conhecimento e apresentar o debate sobre a pesquisa em educação que chama a atenção para a preocupação com as práticas empíricas presentes no conhecimento científico das práticas educacionais.

Segundo Baiardi (1997), o momento histórico do empirismo foi a partir do séc. XVI, época de profundas transformações na forma de o homem encarar a vida, o mundo. Nesse contexto, mudam-se paradigmas, negam-se todas as ideias apresentadas anteriormente e o homem passa a ter dúvidas quanto ao conhecimento da verdade.

O século XVI, assim afirma Baiardi (1997), foi uma época de profundas transformações na visão do homem ocidental, marcada por verdadeira explosão de descobertas científicas. Cotrim (1997) afirma que essa efervescência, que caracteriza o “big bang” intelectual do Renascimento, trouxe consigo a rejeição das idéias até então vigentes. O homem daquela época descobre que há ideias bem diversas das que vinha aceitando como “únicas verdades”. Ainda segundo o autor, o homem passa a ter dúvidas quanto ao conhecimento da verdade, expressando um clima de ceticismo. De fato, depois que a

astronomia de Copérnico e Galileu foi aceita, a sólida associação entre a religião, os princípios morais e o esquema descritivo da natureza, até então prevalecente, foi abalada. Segundo Cotrim (1997), a nova filosofia põe tudo em dúvida, o mundo, Deus, o homem.

Era necessário, portanto, segundo Aranha e Martins (1992), que se encontrasse o caminho certo. E essa era a preocupação que se generalizou a partir do final do século XVI e que irá caracterizar a investigação filosófica do século XVII e XVIII. A partir das orientações metodológicas advindas do trabalho científico de Galileu e Copérnico, surge, então, a principal vertente do pensamento moderno: a filosofia empirista de Francis Bacon. Ainda de acordo com os autores, a filosofia empirista preconizava uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, utilizando a indução na formulação de suas leis, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações.

De acordo com Lalande (1996), o termo empirismo tem sua origem no grego *empeiria*, que significa “experiência” nos sentidos. Seus pensadores principais são Francis Bacon, John Locke e David Hume, considerados os iniciadores do pensamento moderno e do empirismo. Para melhor entendermos essa concepção de conhecimento, consideramos importante também conhecermos os principais pensadores dessa corrente filosófica.

2.1.1 Principais pensadores do empirismo

2.1.1.1 Francis Bacon (1561 - 1626)

De acordo com Andrade (2005), Francis Bacon é considerado o pai do empirismo moderno por ter formulado os fundamentos dos métodos de análise e pesquisa da ciência moderna. Para ele a verdadeira ciência é a ciência das causas e seu método é conhecido como racionalista experimental. Francis Bacon afirma que o empírico “deveria seguir o exemplo de uma abelha e trabalhar na acumulação sistemática de conhecimentos”. (ANDRADE, 2005, p.11). Ou seja, para Francis Bacon a abelha faz o melhor “caminho científico”, pois tira a matéria das flores do campo (material empírico) e então trabalha (prática da pesquisa) e digere essa matéria (conhecimento científico).

Andrade (2005) afirma que para Francis Bacon, nós podemos olhar a natureza de duas formas: primeiro através da antecipação, onde se dispensa o experimento e através de algumas sensações formulam-se afirmações que não exigem provas para serem consideradas

verdadeiras. A segunda forma é através da interpretação, que utiliza um método que ordena as experiências, de forma organizada dos experimentos específicos ao objeto de estudo. Cada etapa desse processo tem que ser experimentalmente comprovada. Francis Bacon pensava que a pesquisa por antecipação não gera frutos, mas a pesquisa por interpretação é criativa e imaginativa e produz novidades abundantes e de boa qualidade.

Segundo Andrade (2005), a reflexão filosófica de Francis Bacon buscava um método para o conhecimento da natureza que possa ser definido como científico e que possa ser repetido. Para ele, esse método é o indutivo, mas não na forma entendida por Aristóteles como a enumeração simples da observação de diversos casos e da criação de uma regra geral com base nesses casos. Para Aristóteles, por exemplo, se forem observadas diversas araras e todas elas forem vermelhas, podemos chegar à conclusão por indução de que todas as araras são vermelhas. Para Francis Bacon, por exemplo, a coleta simples de informações como as das araras podem nos levar ao erro, pois a informação seguinte pode ser o conhecimento de uma arara azul.

A solução de Francis Bacon para prevenir essas falsas conclusões segundo Andrade (2005), é a criação de uma metodologia que exclua as explicações não essenciais dos fenômenos observados. A indução deve nos levar ao conhecimento da verdade que está nos fenômenos, deve descobrir a natureza, a causa e a essência do que está sendo estudado. Francis Bacon buscava a origem do fenômeno, sua constituição, estrutura e desenvolvimento. As explicações dos fenômenos estão contidas também nos aspectos qualitativos e não somente nos quantitativos.

Para Andrade (2005), Francis Bacon criticava duramente muitos filósofos anteriores, a quem considerava inúteis por suas filosofias não se preocuparem em resolver problemas práticos da vida das pessoas. A filosofia deveria ter o objetivo de oferecer instrumentos para melhorar a vida dos homens e fazer com que ele tenha mais poder sobre a natureza. Para ele, o conhecimento é algo prático e quanto mais conhecimento tivermos mais poderosos seremos, e é dele a célebre frase: “saber é poder”. A ciência tem que ser funcional e produzir efeitos na vida dos homens.

Ainda segundo o autor, Francis Bacon se preocupava também em identificar as formas mais comuns de pensamentos que podem nos levar a falsas verdades, que ele chama de ídolos. Primeiro o autor cita os ídolos da tribo, aparentemente eles são os enganos criados pelo nosso próprio intelecto que através de observações fáceis e parciais pode chegar a conclusões falsas, como aconteceu durante muito tempo nas observações que os homens fizeram do universo e acreditaram que o sol girava em torno da terra. A segunda forma de ídolo é da caverna, eles

dependem de cada indivíduo, pois cada um de nós tem uma caverna, um lugar profundo onde guarda verdades que independem da comprovação, são certezas das quais não abrimos mão mesmo diante de provas concretas. Os ídolos da caverna, ou os pré-juízos, podem nos levar ao erro por não aceitarmos a existência de outras verdades e de outras realidades além dessa nossa verdade íntima e profunda. A terceira forma de ídolo é a da assembléia, ou do foro, que pode nos levar ao erro por diferenças de interpretação do que nos falam e do que falamos aos outros. As palavras são o fio condutor que podem nos levar a esse ídolo, as palavras podem fugir da nossa interpretação e criar vida e sentido próprio e nos levar ao erro. O quarto e último ídolo é o do teatro e podem chegar até nós através de doutrinas filosóficas que não foram suficientemente demonstradas.

2.1.1.2 John Locke (1632 - 1704)

Em suas afirmações, conforme Martins e Monteiro (1999), John Locke dizia que as fontes do conhecimento são a experiência sensível e a reflexão. Não que a experiência sensível e a reflexão constituíssem o conhecimento, entretanto ele buscava conhecer de modo mais profundo as capacidades da razão humana, o que é próprio da razão e o que não é, buscava conhecer melhor quais são as reais qualidades e possibilidades da nossa razão. Segundo Martins e Monteiro (1999), John Locke esperava dessa forma, não só definir a origem das nossas idéias e qual é o valor dos conhecimentos que conseguimos ter, bem como definir onde começa e até onde pode ir nossa capacidade de conhecer. Saber sobre o que nosso intelecto pode ou não ocupar-se. Para John Locke, de acordo com Martins e Monteiro (1999), se conhecermos quais os limites da nossa capacidade de conhecimento, não vamos gastar energia com coisas que estão além do nosso poder e fugiremos de disputas intelectuais sobre as quais não conhecemos o suficiente. Conhecendo os limites da nossa capacidade de conhecer, conheceremos os limites da nossa ignorância e a falibilidade das nossas idéias.

Para John Locke, segundo Martins e Monteiro (1999), a razão tem seus limites porque depende da experiência para conhecer, é a experiência que fornece o conteúdo sobre o qual nossa razão vai trabalhar. A razão por si só não consegue produzir e criar nada. Nossas idéias têm origem nas nossas experiências. Pensar e ter idéias são a mesma coisa e o nosso intelecto é passivo e depende da experiência para se tornar ativo.

De acordo com Martins e Monteiro (1999), não existem idéias inatas para John Locke, ou seja, que nascem com as pessoas. As pessoas tiram suas idéias das experiências de sua vida. Essas ideias, que tiramos da experiência, são ideias simples e nosso intelecto tem a capacidade de combinar essas ideias e criar ideias complexas.

Para Martins e Monteiro, que analisa o pensamento de John Locke (1999), existem dois tipos de experiências, as externas, das quais derivam as sensações, e as internas, das quais resultam as reflexões. Nossas idéias estão em nossa mente, mas no mundo externo existe algo que tem a capacidade de produzir em nós essas ideias. Essas ideias estão vinculadas à linguagem que nasce da necessidade que os homens têm de se comunicar. A linguagem é a convenção de sinais que representam ideias, que empregamos, entendendo que eles existem também nas outras pessoas.

A teoria do conhecimento exposta no *Ensaio sobre o entendimento humano*, John Locke, de acordo com Martins e Monteiro (1999), constitui uma longa demonstração de uma tese: “o conhecimento é fundamentalmente derivado da experiência sensível. Fora de seus limites, a mente humana produziria, por si mesma, idéias cuja validade residiria apenas em sua compatibilidade interna, sem que se possa considerá-las expressão de uma realidade exterior à própria mente.” (MARTINS; MONTEIRO, 1999, p.15)

2.1.1.3 David Hume (1711 - 1776)

Segundo Monteiro (2004), David Hume pretende aplicar o método de raciocínio experimental para entender melhor a natureza humana, por isso publica em 1739, o *Tratado da natureza humana*, que defendia um método científico, voltado basicamente para entender os objetos e para interpretar também as pessoas, criando assim a ciência do homem. O filósofo, de acordo com a análise de Monteiro (2004), acreditava que se explicarmos o que e como são as pessoas, qual a essência da natureza humana, explicaremos também todas as outras ciências. Isso acontece porque todas as ciências, como a matemática e a física, estão relacionadas diretamente com as pessoas, pois a própria razão, que é o fundamento da matemática e da física, faz parte da natureza humana. Raciocinamos e filosofamos por nossa própria natureza.

Para David Hume (MONTEIRO, 2004), tudo o que temos em nossa mente é resultado das nossas sensações. Nossas ideias são percepções, mas existem diferenças entre o sentir e o

pensar, o sentir está relacionado às nossas sensações mais vivas, mais recentes e que nos marcam mais. Já o pensar está relacionado às ideias, que é uma percepção mais fraca. As ideias são como imagens que com o tempo vão perdendo cor e definição. As ideias dependem das sensações, nós só temos ideias de algo depois de percebermos esse algo. Não existem ideias inatas, ideias que nascem com as pessoas.

De acordo com Monteiro (2004), as ideias simples que temos através das sensações podem se relacionar e se transformar em ideias complexas através da memória e da imaginação, mas as ideias simples se associam em ideias complexas principalmente através da semelhança, da proximidade no espaço e no tempo e da relação de causa e efeito. Por exemplo, quando olhamos uma fotografia lembramos uma pessoa, pois a imagem da fotografia é semelhante à pessoa, quando pensamos em comida podemos pensar logo depois em geladeira, quando pensamos em gol pensamos em alguém que chutou uma bola, pois o chutar a bola é a causa e o gol o efeito.

Entretanto, essa relação de causa e efeito não pode ser conhecida a priori, David Hume, segundo Monteiro (2004), afirma que esta relação depende da experiência. Nenhuma pessoa, quando for posta frente a um objeto do qual não conhece absolutamente nada, vai poder raciocinar sobre ele. Para que isso aconteça, essa pessoa vai ter que experimentar o objeto e descobrir quais suas causas e efeitos para somente, depois, poder criar sobre ele idéias e conceitos.

Quando observamos algo repetidamente temos a tendência a acreditar que esse algo vai acontecer sempre. Essa tendência torna-se um hábito. Através do hábito, nós estabelecemos relação entre os fatos, mas isso não quer dizer que essa relação é necessária. Não é porque sempre vimos o sol se levantar toda manhã que necessariamente ele se levantará amanhã. Para David Hume, a partir das afirmações de Monteiro (2004), essa relação de necessidade existe nos eventos práticos da nossa vida, mas não existe como uma justificação racional e filosófica.

Para Monteiro (2004), o filósofo empirista acreditava que o que chamamos de experiência e realidade nada mais é do que um conjunto de ideias e sensações, mas não existe algo que una essas percepções. Da mesma forma não existe uma subjetividade constante, não existe um eu contínuo, autoconsciente e idêntico. Não existe um princípio de identidade permanente onde cada um de nós pode dizer esse sou eu. Nós somos algo parecido com um teatro móvel e anônimo onde são representadas sensações e ideias.

Outro ponto analisado por David Hume, como lembra Monteiro (2004), é a moral, que para ele é derivada mais dos sentimentos do que da razão. A razão pode até apoiar a moral

com algumas orientações, mas o fundamento da moral são mesmo os sentimentos e especificamente os sentimentos de dor e prazer. A virtude provoca prazer e o vício a dor. Por exemplo, quando estamos diante de uma pessoa virtuosa, sentimos um prazer característico, e o contrário acontece quando estamos diante de alguém com vícios. A virtude nos provoca o elogio, e o vício a censura.

Segundo Monteiro (2004), David Hume combatia a moral como fundamento de verdades eternas. Para ele, o entendimento do homem deveria ultrapassar das concepções da moral e da ética. O homem deveria ser entendido em sua própria natureza. Em suas conclusões, segundo Monteiro (2004), David Hume percebe que o homem é um ser muito mais sensível do que propriamente racional.

2.1.2 Alguns apontamentos teóricos sobre a concepção empírica de conhecimento

Para Bacon (1997), o cientista empírico não só deveria se preocupar em fazer um acervo sobre a acumulação sistemática de conhecimentos, mas também viabilizar, através do método empírico, o progresso do conhecimento, não somente para uma constatação dos fatos, mas, também, para a aplicação de ações transformadoras sobre os fatos de uma realidade supostamente obediente a uma ordem divina, eterna e perfeita. Nesse ponto, Granger (1994) nos lembra que o pensador empírico Francis Bacon se destaca, pois, apesar de não ter sido o pioneiro a tratar do assunto, é através dele que o pensamento empírico recebeu seu instrumento vital: o método científico ou o método experimental. Este que fornece normas para a observação da natureza. O pensador do empirismo via a si mesmo como um inventor de um método que lançaria uma luz sobre a natureza. Assim, segundo seu pensamento:

O Homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe nem pode mais... uma luz que eventualmente haveria de revelar e tornar visível tudo que fosse o mais escondido e secreto do universo...Seria algo insensato, em si mesmo contraditório, estimar poder ser realizado o que até aqui não se conseguiu fazer, salvo se fizer uso de procedimentos ainda não tentados. (BACON, 1997, p.37).

Ainda segundo o filósofo do método empírico, a coleta de dados, sua cuidadosa interpretação e utilização de experiências são partes essenciais para o trabalho científico, em que o objetivo consiste em conhecer os ditos segredos velados pela natureza.

Sobre a linha do desenvolvimento do empirismo, segundo Locke (1997), a origem da sua fundamentação está no pensamento e não no ser. Para John Locke, no nosso pensamento achavam-se apenas ideias (no sentido genérico das representações) que são excluídas por ele. John Locke defendia que princípios formados pelas ideias derivam primeiramente da experiência.

John Locke (1997) entendia que, antes da experiência, o homem é como uma folha em branco, uma “tabula rasa”. Com a afirmação de que “ao nascermos, a mente humana é como um papel em branco, completamente desprovida de idéias” (LOCKE, 1997, p. 211). Surge então a principal indagação sobre o conhecimento: de onde provém o vasto conjunto de idéias que existe na mente do homem? Segundo Granger (1994), John Locke nos responde em uma só palavra: da experiência, a qual resulta da observação dos dados sensoriais, fundamentando todo o conhecimento existente nos homens.

Ainda sobre a ação da experiência, Locke (1997) afirma que este contato era dúplice, ou seja, externa e interna. A primeira realiza-se através da sensação, e proporciona a representação dos objetos externos: cores, sons, odores, sabores, extensão, forma, movimento. A segunda realiza-se através da reflexão, que nos proporciona a representação das próprias operações exercidas pela mente sobre os objetos da sensação, como: conhecer, crer, lembrar, duvidar, querer.

De acordo com Locke (1997), as ideias ou representações, existentes no nosso pensamento, dividem-se em ideias simples e ideias complexas, que são uma combinação. No primeiro momento as ideias simples, que constituem o material primitivo e fundamental do conhecimento, são puramente passivas na percepção dos fatos. No entanto, num segundo momento, quando da formação das ideias complexas, o conhecimento é ativo. Considerando as ideias complexas, o mais importante é o real, que nada mais é do que uma coleção constante de ideias simples. O pensamento é também ativo nas sínteses que são as ideias de relação, e nas análises que são as ideias gerais. Segundo Locke (1997, p. 20) só a experiência inscreve conteúdos:

Admitamos, pois que, na origem, a alma é como que uma tabula rasa, sem quaisquer caracteres, vazia de idéia alguma: como adquire idéias? Por que meio recebe essa imensa quantidade que a imaginação do homem, sempre ativa e ilimitada, lhe apresenta com uma variedade quase infinita? Onde vai ela buscar todos esses materiais que fundamentam os seus raciocínios e os seus conhecimentos? Respondo com uma palavra: a experiência. É essa a base de todos os nossos conhecimentos e é nela que assenta a sua origem. As observações que fazemos no que se refere a objetos exteriores e sensíveis ou as que dizem respeito às operações interiores da nossa alma, que nós apercebemos e sobre as quais refletimos, dão ao espírito os

materiais dos seus pensamentos. São essas as duas fontes em que se baseiam todas as idéias que, de um ponto de vista natural, possuímos ou podemos vir a possuir.

Dessa maneira, o pesquisador dentro desta perspectiva empírica de conhecimento tende ao sentido que a percepção repetida e habitual de uma determinada impressão ou fato, elaborar ideias sobre os fenômenos naturais através de generalizações. Para Gamboa (1987), os empiristas modernos entendem a mente como uma espécie de recipiente no qual se gravam as “impressões” do mundo externo. Isso fica claro a partir do pensamento de Hume (1999, p. 38):

Esse princípio é o costume ou o hábito. Visto que todas as vezes que a repetição de um ato ou de uma determinada operação produz uma propensão a renovar o mesmo ato ou a mesma operação, sem ser impelida por nenhum raciocínio ou processo do entendimento, dizemos sempre que essa propensão é efeito do costume [...] O costume é, pois, o grande guia de vida humana. É o único princípio que torna útil nossa experiência e nos faz esperar, no futuro, uma série de eventos semelhantes ‘aqueles que apareceram no passado. Sem a influência do costume, ignoraríamos completamente toda questão de fato que está fora do alcance dos dados imediatos da memória e dos sentidos. Nunca poderíamos saber como ajustar os meios em função dos fins, nem como empregar nossas faculdades naturais para a produção de um efeito. Seria ao mesmo tempo, o fim de toda ação como também de quase toda a especulação.

Apesar da existência de diferentes abordagens sobre o mesmo assunto, há algo comum a todos esses pensadores, que é a tendência de proporcionar uma explicação humanística do conhecimento e de usar termos como “sensação”, “impressão”, “ideia”. De um modo geral, o empirismo defende que todas as ideias, sejam elas, questionamentos, indagações afirmações, argumentos, entre outras, são provenientes de percepções sensoriais (do que eu posso ver, ouvir, tocar e sentir). Em outras palavras, segundo Locke (1997, p. 30): “nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos”.

De acordo com Gamboa (1987), o empirismo é uma teoria epistemológica que entende o conhecimento como resultado da experiência e, conseqüentemente, dos sentidos. A experiência determina a origem, o valor e os limites do conhecimento. Os empiristas tradicionais exigiam que cada conceito presente em uma teoria tivesse como referência algo observável. A aceitação de uma lei ou teoria seria decidida exclusivamente pela observação ou experimento. Uma lei ou teoria poderia ser testada direta ou indiretamente com auxílio de afirmações observacionais que descreveriam o que é a realidade naquele determinado momento:

Assumem que o conhecimento legítimo é o conhecimento fundado e validado na experiência empírica e, dessa forma, são incapazes de compreender as estruturas causais dos fenômenos educacionais. A experiência sensorial é vista como o próprio conhecimento do mundo, e a pobre teoria que daí se constrói revela-se incapaz de indagar se a experiência, por si só, pode constituir o mundo de forma adequada (ÁVILA, 2007, p. 12 apud MORAES 2009). Este é o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender e que tais: não ultrapassar as mistificações reais – as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas. (MORAES, 2009, p.338).

Para Mazotti e Gewandsznajder (1999), estes enunciados forneceriam uma base empírica sólida, a partir da qual poderia ser construído o conhecimento científico, garantindo, ainda, a objetividade da ciência. Para esta concepção de conhecimento, as afirmações que não puderem ser verificadas empiricamente estariam fora da fronteira do conhecimento, ou seja, seriam como teoria sem significado. A tarefa da filosofia seria apenas a de analisar logicamente os conceitos científicos. A verificabilidade ou observância seria, portanto, o critério de significação de um enunciado.

Na realidade, os empiristas não estavam interessados exatamente em como o cientista pensava, em suas motivações ou mesmo em como ele agia na prática. O que interessava eram as relações lógicas entre enunciados científicos, ou seja, o que a experiência traz de benefícios para a realidade. Segundo Mazotti e Gewandsznajder (1999), a lógica da ciência empírica era fornecer um critério “ideal” de como o cientista ou a comunidade científica deveria agir ou pensar, tendo, portanto, como função a transformação da realidade. O objetivo central não era, portanto, o de explicar como a ciência funciona, mas justificar ou legitimar o conhecimento científico, estabelecendo seus fundamentos lógicos e empíricos.

2.2 A prática da pesquisa em educação: algumas indicações da influência do empirismo na atividade investigativa.

Recentemente, em análise dos últimos estudos sobre a pesquisa em educação, autores como André (2001), Gatti (2001), Mazotti (2001) e Moraes (2009) afirmam que as pesquisas nas últimas décadas se voltaram para o cotidiano escolar. Segundo Mazotti (2001), há uma supervalorização da prática que torna o conhecimento teórico e a realidade em si nominalmente afastados. Nessas circunstâncias, Moraes (2009) entende que as teorias se tornam como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão inválidas, pois se encontram desprovidas de qualquer contato com a realidade, ou, mais diretamente, a teoria se

traduz em uma linguagem distante do real e sem sujeitos. Moraes (2009) afirma que toda “crença” teórica entra em descrédito e o que se torna válido é o contato direto com o real empírico.

Conforme a análise de Moraes (2009), a última década da pesquisa em educação foi marcada pela preocupação com o conhecimento da ação educativa através da opção pelo método científico, que afirma a importância de experimentar e vivenciar o cotidiano escolar, e de tornando essa experiência e vivência da ação educativa em descrições e relatos inteligíveis. Segundo a autora, são comuns, nas pesquisas, as célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, circunscritas de “dever-ser”. Ainda segundo a autora, há também uma supervalorização da subjetividade do trabalho investigador e uma compreensão muito abrangente do que seja a produção de conhecimento e a atividade de investigação.

Além disso, essas pesquisas se intitulam do campo da prática e declaram que a partir desse campo é que emerge a questão dos “saberes”. Moraes (2009) nos chama a atenção para função da dispersão temática bastante frequente na pesquisa educacional e, não é incomum encontrarmos os termos “saber” e “conhecimento” utilizados de forma indistinta e sem a devida referência teórica. Praticar, experimentar e interagir são ações circunscritas a uma relação entre produção e resultado imediato e superficial.

Gatti (2001) analisa todo esse desenvolvimento da dinâmica empírica, que é escolhida por parte dos grupos de pesquisa na área do conhecimento em educação, que valorizam o saber tácito e o conhecimento adquirido por meio das experiências. Para esses grupos, o saber do cotidiano se fundamenta na percepção e no entendimento próprios da prática cotidiana.

O conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade (MORAES, 2009) e identificado como expressão da prática. Tal atitude impõe que as teorias sejam construídas sobre esta base justificada por sua adequação empírica e por sua utilidade social. Concepções equivocadas podem perfeitamente se moldar à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade, permitindo que as pesquisas respondam somente às demandas da vida cotidiana escolar.

Diante disso, essas pesquisas concebem a atividade investigativa como processo de ensino-aprendizagem que envolve, principalmente, sistemas ou estruturas de percepção, discriminação, compreensão, e diagnóstico. A pesquisa assume um restrito papel de sinônimo de informação, instrução, divulgação e socialização de conhecimentos.

Goergen (1986) afirma que as práticas investigativas baseadas na concepção empírica de conhecimento se fundamentam na confiabilidade dos instrumentos de coleta, tratamento e

sistematização dos dados. Os instrumentos de coleta de dados, geralmente questionários e entrevistas, são testados através de "estudos pilotos" ou "focus group". Nessa perspectiva, os dados empíricos são extremamente valorizados e tratados estatisticamente nos processos metodológicos e implicam nos procedimentos de ação, discriminação e quantificação de variáveis. Assim como influenciam diretamente nos parâmetros de análise, processos descritivos que devem preencher os requisitos científicos tais como objetividade, sistematização e estruturação na definição da realidade:

A pesquisa no modelo empírico vê o seu limite no fato dado. Da mesma forma como a filosofia desconfiava da ilusão dos fenômenos e estava à procura de explicações, assim a teoria desconfiava tanto mais radicalmente da fachada da sociedade quanto mais impecável ela se apresentasse. A teoria quer tornar manifesto aquilo que secretamente une a engrenagem. A nostalgia do pensamento para o qual já fora insuportável a falta de sentido daquilo que simplesmente é secularizou-se no impulso da desmistificação. Ela quer alçar a pedra debaixo da qual está aninhado o monstro; apenas no seu conhecimento está o sentido da teoria. (GOERGEN, 1986. p.13)

Para Gamboa (1987), a produção do conhecimento na perspectiva empírica é entendida como uma sistematização de experiências (dados empíricos). O conhecimento é constituído por teorias sempre testadas e verificadas. Gamboa (1987, p.94) diz que a ciência seria “o conhecimento de fatos através da experimentação, a observação e a descrição desses fatos de maneira sistematizada. É a tentativa de explicação desses fatos através de proposições gerais que denominamos teorias científicas”.

O modelo empírico de pesquisa científica é marcado pelos processos de caracterização, descrição, registro e análise de dados. Nesse sentido, Gamboa (1987) considera esses aspectos e lembra que é próprio do conhecimento empírico, caracterizar, identificar, diagnosticar e avaliar fenômenos a partir de critérios prévios, assim como descrever sistematicamente os fatos. Também, é própria do trabalho empírico, a análise desses fenômenos ou fatos, tendo em vista o desvendamento de aspectos e causas dos fenômenos estudados (situações, opções, decisões, fatos entre outros.).

Gamboa (1987) afirma que nesta concepção de conhecimento, geralmente, o pesquisador parte de um referencial empírico sistematizado e contextualizado e constrói uma explicação teórica para essa realidade empírica. Para isso, coleta e padroniza resultados, propõe, experimenta e verifica hipóteses e, a partir da constatação destas, afirma fenômenos ou resultados pré-determinados no início da pesquisa.

Segundo Gamboa (1987), as pesquisas tendem a construir seu *objeto*, geralmente, com os dados coletados através de questionários, entrevistas, documentos, textos, como os

procedimentos principais. Estes dados são coletados metodologicamente como respostas, depoimentos, opiniões, registros, e classificados, tabulados, relacionados como variáveis e fatores.

Para a perspectiva empírica de conhecimento é necessário “dar voz” aos sujeitos da pesquisa. Na área do conhecimento em educação, o pesquisador, que desenvolve seu trabalho a partir da perspectiva do empirismo, deverá ouvir, por exemplo, alunos e professores. Com base nesses relatos, o pesquisador deverá formar um perfil dos alunos e professores, segundo fatores ou variáveis previamente definidos e, de acordo com estes fatores e variáveis, o perfil será considerado real e inquestionável. Para Gamboa (1982), em algumas pesquisas, o objeto é construído segundo um modelo teórico real ou ideal. Em outras produções, o modelo é construído depois de uma análise de conteúdo onde destaca-se o sentido literal para não falsear a verdade dos dados contidos num texto, discurso ou depoimento.

Para Mazotti (2001), as pesquisas em educação, ainda influenciadas pela concepção empírica de conhecimento, relacionam a ação educativa com a formação do homem, ação capaz de desenvolver sua natureza, sua personalidade e seu auto conhecimento, ao mesmo tempo que atribuem à educação a competência para a realização das possibilidades humanas singulares. A atividade pedagógica é, então, compreendida como prática que conduz à formação de hábitos e atitudes do indivíduo, entendendo que a educação é um processo de socialização ou adaptação do indivíduo a um sistema social através do meio cultural que veicula noções, conceitos e valores.

Segundo Gamboa (1987), considerando os pressupostos ontológicos explícitos ou implícitos nas pesquisas empíricas, o homem é aparentemente tido como *sujeito de pesquisa* ou *sujeito de experimento*, como *indivíduo*, unidade em si mesmo, sujeito de processos pedagógicos, sujeito cognoscente que adquire hábitos e toma atitudes, indivíduo que evolui e é capaz de aprender e conhecer, com responsabilidades sociais para as quais deve desenvolver a competência profissional e técnica.

Grosso modo, o homem na perspectiva empírica pode ter diversos papéis na história, quer como conquistador, patrão e dominador, quer como conquistado, impotente e dominado. Esses papéis que o homem desempenha são de caráter social, e deveriam ser desempenhados simplesmente de acordo com o seu grau de conhecimento: “o homem, para se realizar, precisa ser formado e socializado.” (GAMBOA, 1987, p. 100). Apesar disso, Gamboa (1987) afirma que o homem é um ser social, um indivíduo vinculado a grupos sob a influência de costumes, regras, idéias e modos de comportamento.

Outro aspecto destacado por Gamboa (1987) diz respeito à pesquisa sobre a história da educação. Na perspectiva empírica de conhecimento, a história é tratada não só como cronologia dos fatos, de um fenômeno, da vida ou da obra de um indivíduo bem como periodização, como reconstrução do desenvolvimento (do passado ao futuro) projeção de uma instituição ou corpo escolar. Esse tratamento se concretiza, no âmbito da pesquisa empírica, através do trabalho de coleta de dados, da aplicação de testes, do registro dos depoimentos e entre outras formas.

Para justificar a legitimidade do conhecimento empírico, Gamboa (1982) afirma que os empiristas concebem a realidade de duas formas: ou a realidade é um conjunto de condições específicas onde se localiza uma problemática, mais detalhadamente, a realidade é um conjunto que envolve uma prática ou a realidade é definida como natureza ambiental.

Por sua vez, a realidade educacional é entendida como contexto, meio ambiente, condições externas, cenário geográfico, histórico e cultural das atividades do homem (GAMBOA, 1987). Ainda segundo o autor (1982), no âmbito da concepção empirista de conhecimento, a educação é definida como um subsistema social ou como um sistema de formação de recursos humanos, de qualificação para o trabalho e de formação geral do indivíduo.

A pesquisa, como processo para se chegar ao conhecimento sobre o real, é um trabalho de coleta de evidências que permitem passar da intuição à verificação e à análise sistemática e objetiva de fatos, visando à racionalidade de decisões, julgamentos, avaliações, fatos entre outros. Nesse sentido, Gamboa (1982) sugere que, na concepção empírica de conhecimento, a relação sujeito-objeto se dá por meio de instrumentos objetivos - questionários, formulários, registros orais e escritos, entre outros procedimentos – que são recursos fundamentais para a coleta dos dados do real.

Segundo Gamboa (1987, p.98), a cientificidade das pesquisas com pressupostos empíricos se fundamenta nas seguintes expressões:

Desvendar as relações entre fenômeno e contexto, buscar elementos que permitam a análise sistemática, o conhecimento objetivo e a explicação científica, a fim de prover subsídios para ações alternativas.

Constatar, identificar, conhecer como são e por que se apresentam determinados fatores; constatar a natureza e a articulação desses fatores, e pôr em evidência, através da teoria, os indicadores dessa articulação.

Procurar as relações existentes entre a realidade e a teoria.

Sendo assim, as linhas de pesquisa fundamentadas nos pressupostos empíricos tendem a se ajustar como grupo de estudo de fenômenos específicos. Fenômenos e contextos

definidos anteriormente de acordo com a demanda exposta pela realidade educacional atual. E que a partir de intervenções metodológicas buscam alcançar a compreensão dos processos e dos resultados, assim como almejam soluções para os problemas detectados.

Contudo, para Moraes (2009), a perspectiva de uma ausência de teorização, como fora tratada a realidade no parágrafo anterior, significa homogeneizar a realidade pela experiência. A ausência de profundidade representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade.

Não se trata aqui de desqualificar ou desvalorizar a experiência empírica na prática da pesquisa em educação. É inegável a importância da descrição detalhada do fenômeno empírico para a construção teórica do objeto. Portanto, trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível de fenômenos em termos de apreensão do caráter aberto e intransitivo do mundo, as estruturas, embates, poderes que determinam os fenômenos empíricos e que se situam para além deles.

2.3 A prática da pesquisa em educação: alguns aspectos teórico-metodológicos.

Com a criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos anos 60, a pesquisa tornou-se uma das atividades centrais no currículo para a formação de mestres e doutores. Com sua consolidação, cresceu o número de dissertações e teses.

Com o crescimento quantitativo surge a preocupação com a qualidade dos trabalhos de pesquisa e aparecem algumas questões. Essas questões estão relacionadas à avaliação dessa produção, suas características, suas tendências, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões entre outros fatores, levando a um novo desafio para a prática da pesquisa em educação: como pesquisar a própria ação investigativa? Como abordar a ação investigativa como *objeto de investigação*?

André (2005, p.1) traz as contribuições de Lagemann e Shulman que, no contexto do debate teórico-metodológico, questionam a prática da pesquisa em educação:

O que se considera uma boa pesquisa em educação? Quais os critérios utilizados para se julgar a pesquisa? Pode-se falar em critérios gerais para todo tipo de pesquisa, ou haveria também critérios específicos? Quem deve ou deveria elaborar esses critérios? De que forma? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses critérios, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso?.

Estudos recentes identificam a preocupação com a qualidade da pesquisa em educação e chamam a atenção para alguns problemas na prática da pesquisa em educação, identificados por André (2005), tais como: o formalismo acadêmico, onde a intenção não é produzir novos conhecimentos e sim cumprir uma exigência de titulação; o “ritualismo metodológico” e o “modismo teórico” que predominam particularmente nos centros de pós-graduação, responsáveis pela formação de pesquisadores; a presença, progressivamente mais intensa, de tentativas ecléticas que juntam aleatoriamente técnicas, métodos e referenciais teóricos sem uma clara compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas dos diversos caminhos do conhecimento; a influência, ainda forte, dos manuais de pesquisa que “ensinam” técnicas de coleta, organização, análise de dados, sugerem receitas e modelos que, na sua maioria, se enquadram nos delineamentos, procedimentos e sistematizações próprios de uma concepção positivista de ciência e assumem a defesa do “método científico”, rigoroso e objetivo.

Além desses problemas, Gouveia (1971) chama a atenção para outros aspectos, não só na ordem teórico-metodológica, que podem ser encontrados na prática da pesquisa em educação e que se traduzem na fragilidade dos trabalhos investigativos desenvolvidos na área. Esses aspectos, entre outros, são a preocupação com a utilidade prática da pesquisa, a aplicação de recursos públicos para o desenvolvimento de pesquisa que se busca atender a curiosidade e o pouco cuidado com o desenvolvimento da investigação decorrente da pressa por resultados:

De uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os de que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para a pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades de momento, mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação de fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle” (GOUVEIA, 1971p.5).

Entre outras questões que são ressaltadas nos trabalhos de crítica à prática da pesquisa em educação estão não só uma reconhecida preocupação com a crítica aos paradigmas dominantes de conhecimento, na orientação do trabalho de pesquisa, bem como uma discussão sobre as alternativas metodológicas. A questão dos métodos começa a ser abordada e a própria concepção de método amplia-se para além da dimensão técnico-instrumental da pesquisa.

Por sua vez, Gouveia (1971) afirma que um método é uma teoria em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remete a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas sobre o real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos.

2.4 A prática da pesquisa em educação: algumas críticas a sua trajetória teórico-metodológica.

Em 1983, Gatti em seu estudo sobre os cursos de pós-graduação em educação reconhece a existência de diferentes tendências epistemológicas, temáticas e metodológicas na prática da pesquisa em educação. Alguns anos antes, em 1971, Gouveia (p. 499), ao analisar as pesquisas em educação desenvolvidas no âmbito do Inep, chama a atenção para a importância desse trabalho no sentido de “assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada - a pesquisa educacional no Brasil - bem como indicar marcos teóricos que implícita ou explicitamente as inspiram”. Considerando, então, essa diversidade na prática da pesquisa em educação que marca o desenvolvimento do trabalho de pesquisa desde o seu começo, entendemos que as análises sobre a prática da pesquisa em educação se constituem em momentos de reflexão sobre o trabalho investigativo.

A pesquisa em educação teve seus primeiros registros no início da década de 40, com os estudos desenvolvidos no âmbito do, então, chamado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)². O Inep destinava-se “a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos” (GOUVEIA, 1971, p.1). Naquele período, entre os anos 40 e 50, a pesquisa em educação possuía por característica os estudos de natureza psicopedagógica ou, conforme aponta Mello (1983), a pesquisa educacional era marcada pela psicométrica³. De acordo com Gouveia (1971, p. 2-3):

² O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo nomeado de Instituto Nacional de Pedagogia, mas foi no ano seguinte, em 1938, que se iniciam, de fato, seus trabalhos a partir da publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

³ Sua definição consiste no conjunto de técnicas utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos que se deseja conhecer melhor.

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizam-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza.

A partir do final da década de 60, a pesquisa em educação passa a ser desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação e, segundo André (2001), as produções realizadas se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre a realidade. Os temas de investigação abordados naquele momento eram, “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização” (GOUVEIA, 1971, p.4).

Conforme afirma Gatti (2001), ainda na década de 70, houve a ampliação de temáticas de estudos, aprimoramento metodológico e investigação de novos problemas, tais como: currículos, avaliação de programas governamentais para a área da educação, caracterizações de alunos, famílias e ambiente de origem, nutrição e aprendizagem. As pesquisas passaram a recorrer a instrumentos quantitativos mais sofisticados, mas ainda prevalecendo os enfoques tecnicistas, o apego a taxionomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração. Ao mesmo tempo, algumas questões como a fragilidade teórica, os “modismos” começaram a se tornar alvo de discussão.

De acordo com Gatti (2000), nos anos 80, as temáticas de pesquisa vão sendo substituídas, e é, naquele momento, que aparecem os estudos que evidenciam o cotidiano escolar. Naquela década, a produção acadêmica se voltou para as temáticas “de currículo, das interações sociais na escola, das formas de organização do trabalho pedagógico, da aprendizagem da leitura e da escrita, das relações de sala de aula, da disciplina e da avaliação” (ANDRÉ, 2001, p.53). Contudo, como afirma André (2001 apud GATTI, 2000), a difusão da metodologia de pesquisa-ação e da teoria do conflito no início dos anos 80, ao lado de certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas.

Desse modo, se os temas e referenciais se tornam mais diversificados entre os anos 80 e 90, para André (2001), as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Segundo André (2001), naquelas décadas passam a ter maior projeção os estudos chamados de qualitativos, o qual significava o momento de dar voz ao sujeito. De acordo com André (2001), os estudos que viabilizaram esta possibilidade de se escutar o real convergem um conjunto heterogêneo e subjetivo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises,

compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral, na busca de se ter uma clareza maior da realidade educativa.

Entretanto, se, para André (2001), nas duas últimas décadas, foi intensificada a mudança no contexto de produção do conhecimento em direção às temáticas relacionadas ao cotidiano escolar, Gatti (2001) afirma que, para além do avanço e ampliação na definição das temáticas de investigação, houve, também, o crescimento dos modismos metodológicos na área da pesquisa em educação. A partir da década de 80, meados da década de 90, até os dias atuais, surgiram críticas rigorosas em relação à teoria e à metodologia. Estudos de Luna (1988) e Franco (1988), sobre o conflito de tendências metodológicas, apontam a dificuldade de construção de categorias consistentes e as constantes adesões a sociologismos ou psicopedagogismos. Sinalizada por André (2001, p.54), a pesquisa em educação, ao longo desses anos, vêm lidando com a constante mudança nas temáticas e abordagens metodológicas:

Ainda que a grande maioria das pesquisas continue sendo produzida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, as temáticas privilegiadas e as formas de desenvolvimentos desses estudos vêm sofrendo modificações. Se nas décadas de 60 a 70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de fora, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar de dentro, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional.

Ainda segundo a autora, podemos dizer que os novos rumos da pesquisa em educação, nos últimos 20 anos, foram definidos, ao mesmo tempo pelo crescimento do número de pesquisas da área de educação no Brasil, oriundas principalmente da expansão da pós-graduação, assim como pelas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Entretanto, nesses últimos anos, os autores sinalizam a crescente presença do “imediatismo” no desenvolvimento das pesquisas em educação, refletido no momento da escolha e da forma de tratamento dos problemas de pesquisa em educação. Essa crítica é

apresentada por Mazzotti (2001), André (2001), Gatti (2001), Gouveia (1971), Warde (1990). Segundo Gatti (2001, p. 70), este “imediatismo” é:

Outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por “recomendação”. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante ().

Mazzotti (2001) completa essa crítica ao “imediatismo” identificado nos trabalhos de pesquisas desenvolvidos na área da educação ao concluir que tais trabalhos derivam de problemas de pesquisa ligados à prática profissional, os quais buscam retornar para aplicar os resultados. A referida autora acrescenta que essa abordagem impossibilita análises mais consistentes teoricamente, e facilita a adesão aos autores da atualidade.

Nos últimos anos, ainda podem ser apontadas críticas que chamam a atenção para uma supervalorização da prática e para o desprezo da teoria. Considerando, portanto, a preocupação com as questões da prática, questões presentes nos trabalhos de investigação, as análises sobre a pesquisa em educação criticam o fato de que, no campo do conhecimento em educação, há espaço para todo tipo de pesquisa, denunciam a opção pelo “recuo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e à “influência da agenda pós-moderna” na área (KUENZER; MORAES, 2005) e concluem que a pesquisa atual celebra “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular” (HOSTINS, 2006).

Mello (1983) denuncia a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica que mediatizam o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam os temas e os enfoques da pesquisa em educação. Como forma de superação da inconseqüência que diz respeito a “pressupostos teóricos metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais “às vezes” nem mesmo o pesquisador tem consciência” (MELLO, 1983, p.69). Mello (1983) sugere um questionamento a respeito de quais concepções de educação inspiram a prática de pesquisa, o que implica entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas.

Em termos de resumo, destacamos que, segundo os autores que refletiram sobre a prática da pesquisa em educação, especificamente, Gatti (2001), Mazotti (2001), Kuenzer e Moraes (2005), Warde (1990) entre outros, a prática investigativa é marcada por fragilidades teórico-metodológicas resultantes dos modismos, da descontinuidade e dispersão de temáticas, do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, da pobreza teórica e

inconsequência metodológica, da dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes.

A caracterização das tendências teórico-metodológicas da pesquisa educacional e o confronto entre os vários elementos constitutivos da investigação e a diversidade de concepções dos mesmos, como foi apontado acima, serão apresentados no próximo capítulo da dissertação, procurando contribuir com essas questões para o desenvolvimento do senso crítico que enriquece os programas de pós-graduação e propicia maior maturidade para as universidades que assumem a pesquisa como uma das suas principais funções.

3 A PRÁTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INÍCIO DE UMA DISCUSSÃO SOBRE UMA FORMA DE PENSAR ESSA AÇÃO

3.1 Questões iniciais sobre a produção do conhecimento

Neste terceiro e último capítulo apresentaremos a crítica à perspectiva empírica de conhecimento a partir das contribuições da perspectiva marxista de conhecimento. Para isso, buscamos a fundamentação teórica para a essa crítica nas discussões teórico-metodológicas de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990).

Contudo, antes de introduzirmos estas produções como aporte teórico à crítica à perspectiva empírica de conhecimento, propomos discutir questões iniciais sobre algumas categorias da teoria marxista que contribuem para pensar o processo de conhecimento da realidade. Isto porque, consideramos que o entendimento destas categorias é fundamental para definição do campo teórico numa prática investigativa, seu percurso metodológico e seus objetivos.

Assim, neste primeiro momento, para melhor entendimento da discussão marxista sobre conhecimento, recorreremos também a alguns autores que, embora partam de diferentes leituras do marxismo, contribuem para a discussão das questões que dizem respeito ao processo de conhecimento da realidade: Karel Kosik (1976) e Maria Célia Marcondes de Moraes (2009), Ranieri Carli (2011), Silvio Sanchez Gamboa (1998).

Segundo Kosik (1976), antes de iniciar o processo de conhecimento da realidade, antes de decidir os procedimentos metodológicos para conhecer a realidade, existe uma questão que define todo esse processo. Essa questão diz respeito ao entendimento do que é a realidade: “O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: o que é a realidade?” (KOSIK, 1976, p.35).

Para Marx (1983), a realidade é uma totalidade concreta. A categoria da totalidade concreta é a resposta à pergunta: o que é a realidade? Ao responder à questão fundamental sobre a realidade, a categoria da totalidade passa a ter três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica. A partir desse entendimento, a primeira categoria que destacamos é a da totalidade.

A totalidade concreta significa um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação e não um conjunto de fatos e aspectos da realidade. Essa diferenciação é importante pelas implicações epistemológicas que acarreta. Totalidade concreta não significa todos os fatos, como afirma Kosik (1976, p. 35):

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto e a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade.

Segundo Gamboa (1998), a teoria marxista entende a totalidade a partir da transformação da “idéia absoluta” de Hegel, considerando a atividade humana, em geral, como um processo de totalização (em constante mudança) e o conhecimento como um processo de aproximação constante. De acordo com Lukács, citado por Gamboa (1998), a totalidade está dentro da dinâmica dos processos sociais e históricos. A totalidade está vinculada à práxis histórica. Segundo ele,

A totalidade concreta é a categoria autêntica da realidade. A consideração da gênese da inteligibilidade de um objeto a partir de sua função em uma determinada totalidade, faz da concepção dialética a única capaz de compreender a realidade como um vir a ser social (LUKÁCS apud GAMBOA, 1998, p.24).

Sem a compreensão da realidade como “totalidade concreta”, é difícil conhecer a realidade como totalidade. O pensamento humano fundado na prática não tem condições de conhecer todos os fatos e aspectos de uma realidade e é, nesse sentido, que Gamboa (1998) afirma que a tese da totalidade é considerada fundamental e a concepção de conhecimento, nela implícita, se torna essencial para o entendimento da prática da pesquisa.

Se a realidade é entendida como um todo concreto, que tem sua própria estrutura que se desenvolve, que se vai criando, é dessa concepção que decorrem certos princípios epistemológicos e certas exigências metodológicas. Nesse sentido, Carli (2011), a partir das afirmações de Marx, entende que a dialética da totalidade concreta compreende uma teoria da realidade e uma teoria do conhecimento dessa realidade. E nessa teoria do conhecimento da

realidade, o método dialético significa a possibilidade de a categoria da totalidade superar a capacidade explicativa dos momentos fragmentados e singulares da realidade.

O todo, embora seja possível de ser percebido pelo homem de forma sensível através da representação, da opinião e da experiência, não é imediatamente cognoscível pelo homem. Segundo Kosik (1976, p.30), para “que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um desvio, ou seja, o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte”. Dessa forma Moraes (2009, p.327) afirma a complexidade do processo de entendimento sobre o todo:

Compreender o complexo essência/aparência demanda recursos de um realismo crítico, científico, que concebe o mundo como uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança e, por conseguinte, não pode, de forma alguma, ser reduzido aos limites do realismo empírico. Só poderemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos. Como tais estruturas (essência) não se mostram espontaneamente no que é observado, elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais. (...) A experiência cientificamente significativa normalmente depende da atividade experimental bem como da percepção sensorial; ou seja, depende do papel dos homens seja como agentes causais seja como perceptores, não importando se os agentes envolvidos estejam ou não cientes dessas relações. É porque são potencialmente capazes de iluminar tais relações que as ciências sociais têm a possibilidade de virem a se tornar emancipatórias.

A segunda categoria que queremos destacar é a do pensamento. Segundo Gamboa (1998), o processo de conhecimento, para a teoria marxista, se dá como um processo de pensamento e no pensamento que parte do concreto (real, dado), passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento (uma rica totalidade de determinações e relações diversas).

O pensamento realiza dois movimentos, o primeiro do real concreto ao abstrato, o segundo do abstrato ao concreto no pensamento, mantendo nesses movimentos uma identidade entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa identidade, mantida durante a investigação, constitui a garantia de que o pensamento não fique no meio do caminho (subjunção do concreto sob o abstrato) ou se perca de seu objetivo (a busca pela verdade), permanecendo reduzido a construções de abstrações forçadas, ou omita termos intermédios ou dimensões do real. Segundo Carli (2011), entre o ponto de partida e o ponto de chegada, embora deva existir identidade, existe uma diferença fundamental de conteúdo. Nesta

perspectiva de processo de conhecimento o pensamento chega a um resultado diverso - pelo conteúdo - do seu ponto de partida.

A terceira e a quarta categoria que destacamos é o concreto e o abstrato que se derivam do pensamento. De acordo com Gamboa (1998), o abstrato e o concreto como categorias da teoria marxista são produtos do desenvolvimento da teoria do conhecimento.

Segundo Carli (2011), para Marx, o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. O abstrato é a passagem (dentro do mesmo processo do pensamento) ao oposto, mas é o caminho obrigatório do conhecimento. No nível do ponto de partida, a imagem do objeto assume caráter concreto sensorial, mas essa concreticidade é difusa (um todo caótico de representações) nesse nível, o sensorial concreto é apenas ponto de partida. O pensamento não pode passar imediatamente desse nível ao ponto terminal do conhecimento, o concreto de pensamento. Esse caminhar é complexo e contraditório, e para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento compreende construções teóricas no nível do pensamento abstrato.

O abstrato é, em sentido dialético, um passo necessário ao avanço do conhecimento. Por meio das abstrações, o pensamento é capaz de apreender aquilo que é inacessível através da percepção sensível do concreto sensorial. Para Kopnin (1978, p.159), as abstrações não tiram o lugar da observação e do sensitivo concreto imediato, mas, de alguma forma, continuam ser observações sensitivas em uma possibilidade de contato com real que se constituem como uma outra forma de contato, uma possibilidade qualitativa diferente de contato com o real: “As abstrações não substituem a contemplação viva, mas é como se as continuassem, são um novo degrau qualitativamente diverso no movimento do conhecimento”.

O conhecimento não pode ficar nas abstrações, no meio do caminho; é por isso que as abstrações válidas são aquelas que têm substrato concreto e conduzem à construção do concreto de pensamento. Nesse sentido, a “tarefa da abstração não é separar uns dos outros os indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as relações de essência” (KOPNIN, 1978, p. 161), ou seja, em outras palavras, a abstração, nos termos da análise marxista de sociedade, é aquela que não nega os indícios sensoriais perceptíveis do objeto (os fenômenos, os fatos empíricos), mas, separa-os, divide-os, analisa-os, e permite descobrir, detrás desses indícios, propriedades e aspectos que constituem a essência do objeto.

O ponto de chegada do processo do conhecimento é o concreto de pensamento. Isto é, o concreto de pensamento se manifesta como forma superior do conhecimento concreto, mais

rico e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete num novo nível de conteúdos, ou seja, as determinações e conexões internas da realidade. Marx (1983, p.218) define assim o concreto:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma representação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à produção do concreto pela via do pensamento.

Assim como o abstrato é a negação do concreto sensorial, o concreto de pensamento é a negação do abstrato (negação da negação). Não é a volta ao primeiro nível. É o resultado da ascensão a um nível superior, qualitativamente mais rico em conteúdos. Essa mudança na qualidade dos conteúdos segue a lógica do movimento do pensamento que vai do complexo ao simples, do abstrato ao concreto pensado, do todo às partes. Isto é, “o movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento é a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano, a qual ocupa posição especial na dialética materialista” (KOPNIN, 1978, p.163). Grosso modo, Carli (2011, p.45) vai além ao dizer-nos sobre a materialidade proposta pela perspectiva marxista:

Porém, parte-se da vida cotidiana não do modo como se apresenta em sua imediaticidade; é necessário capturar a “conexão íntima” que está contida na matéria. Em famosa passagem, Marx explicou que: “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo.” A vida cotidiana é o “ponto de partida efetivo”; no entanto, a sua efetividade é muda se for considerada apenas enquanto tal. É preciso apreender as suas múltiplas determinações. A partir do instante em que tais determinações forem apropriadas pela razão teórica, pode-se retornar ao concreto real, dessa vez na forma de “concreto pensado”, elaborado pela razão.

A quinta e sexta categorias que destacamos é a da explicação e compreensão. Consideradas também, por muito tempo, como categorias científicas separadas e independentes uma da outra, caracterizando tipos diferentes de ciência, na dialética se implicam mutuamente. Para Gamboa (1998), as duas categorias se realizam como resultado dos processos de análise e síntese e do movimento, no pensamento, do real ao abstrato e deste ao concreto. Neste movimento, o todo caótico da concreticidade sensível da representação inicial se transforma em um todo concreto, “rica totalidade da multiplicidade das

determinações e das relações” (CARLI, 2011, p.46), mediante a explicitação da sua interação com as partes.

O processo cognitivo se transforma em explicação dos fenômenos quando a “realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1976, p.29). Mas, esse processo só se transforma em explicação quando o pensamento, depois de partir do real, percebido como um todo imediato e caótico, passar pelos conceitos e pelas abstrações, e através delas, retornar ao concreto, construindo no pensamento um “todo ricamente articulado e compreendido. [...] O caminho entre a caótica representação do todo e a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações coincide com a compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p.29).

Nessa perspectiva, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referido a dois níveis diferentes de análise do objeto. É assim que qualquer descrição de uma estrutura dinâmica, ou de uma estrutura significativa no que ela tem de essencial e de específico, ou qualquer descrição de um processo de estruturação “tem um caráter compreensivo em relação ao objeto estruturado e um caráter explicativo em relação às estruturas mais limitadas que são seus elementos constitutivos” (GOLDMANN apud GAMBOA, 1998, p. 36).

As últimas - sétima e oitava - categorias que destacamos e consideradas fundamentais neste estudo, são as categorias que comportam dimensões histórica e lógica. Para Gamboa (1998), as categorias têm conteúdo histórico e lógico. De acordo com Kopnin (1978, p. 183), por conteúdo “histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento.”; por sua vez, o conteúdo lógico “é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (KOPNIN, 1978, p. 183).

Por sua vez, para Gamboa (1998), o conteúdo lógico das categorias refere-se à sua articulação com outras noções e categorias, conformando uma unidade ou totalidade de pensamento ou estrutura interna. No entanto, essa totalidade não é um todo já feito e formalizado, mas, ao contrário, comporta sua própria gênese e desenvolvimento. A própria totalidade se cria e se concretiza. No conhecimento, os processos de concretização não são a criação apenas de novos conteúdos mais ricos, mas também é a criação do próprio todo. É por isso que a unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias, as quais devem refletir em forma sucinta, toda a história de sua formação e evolução.

O desenvolvimento de categorias (caráter histórico) – sua dimensão histórica – deve se processar do mais simples ao mais complexo, do abstrato ao concreto. Quando se pretende construir um sistema de categorias, ficamos diante do dilema de classificar as categorias num sistema fixo de coordenadas nas quais organizaríamos o real, ou admitir que o sistema de categorias tem uma sucessão lógica, uma gênese, uma evolução, uma transformação de umas em outras. Esse movimento só pode ser entendido quando na construção de categorias devemos tomar como base o processo de desenvolvimento do conhecimento que segue do abstrato ao concreto, do todo às partes. As categorias, como mediações do conhecimento do real, não podem ser fixas, mas devem se movimentar no sentido do próprio conhecimento, segundo as leis do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

A correlação entre o histórico e o lógico tem sempre uma relação com o real. O pensamento apropria-se do real reproduzindo seu processo histórico em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa; o lógico é o reflexo do histórico em forma de abstração, em sistema articulado de categorias ou em forma de teoria. Nesse sentido, Gamboa (1998) busca uma afirmação de Engels que trata dessa relação entre o conteúdo histórico e o conteúdo lógico no processo de construção das ideias:

De onde começa a história deve começar também a marcha das idéias, cujo movimento sucessivo não será mais que o reflexo do processo histórico em forma abstrata e teoricamente coerente; o reflexo é corrigido, mas corrigido de acordo com as leis dadas pelo próprio processo histórico real, sendo que cada momento pode ser examinado no ponto de seu desenvolvimento onde o processo atinge plena maturidade, sua forma clássica. (ENGELS apud GAMBOA, 1998, p. 38).

Essa citação sugere que o estudo de um *objeto* deve começar pela forma mais madura, pelo estágio mais desenvolvido, em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e mais explícitos. Marx (1983, p. 223) destaca a importância das categorias mais complexas, mais completas para o entendimento de realidades menos complexas, menos desenvolvidas. Nesse sentido, ele afirma que a "anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco... da mesma forma a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga".

No entanto, essa afirmação de Marx além de chamar a atenção para a importância das categorias mais complexas e mais completas, categorias construídas no desenvolvimento da história, e para a importância da articulação de noções e definições, como procedimento fundamental no estudo do real, destaca a inter-relação do lógico com o histórico. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 50) afirma que a “investigação lógica mostra onde começa o

histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico”. Em outras palavras, a afirmação de Kosik (1976) permite entender que a história é premissa indispensável para uma compreensão mais profunda da realidade, mas, ao mesmo tempo, indica que a lógica, ou seja, a articulação de categorias ou teoria fornece a chave para o estudo do real. Nesse sentido, Carli (2011, p.52) cita Marx e Engels para afirmar a necessidade da historicidade na produção do conhecimento:

Ainda nesse caso, a apreensão dos processos históricos faz-se necessária. Na totalidade extensiva da história humana, os indivíduos singulares são parte atuante. Cada um, em sua especificidade, é um membro atuante da totalidade da história do gênero humano percorrida até o presente momento, desde os primórdios da constituição do ser social. Consta uma passagem esclarecedora em *A ideologia alemã*: “A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores” (MARX e ENGELS, 2007, p. 40 apud CARLI, 2011). A história humana é a sucessão de gerações e a geração atual, a mais recente delas, é aquela que recebe todo o legado das anteriores e o reproduz para as que virão. Daí a importância da afirmação de Marx quando diz que “a essência humana não é abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”.

No entanto, essa inter-relação, que compreende a lógica e a história, não só afirma que o estudo da realidade, na perspectiva da história, enriquece, corrige, completa, desenvolve a lógica, ou seja, o pensamento teórico, mas, também, reconhece que a investigação lógica, além de refletir a história do real, também revela a história de seu conhecimento. Nesse sentido, a unidade histórico-lógico é, no entendimento de Kopnin (1978, p.186), a “premissa necessária para a compreensão do processo do movimento do pensamento, da criação da teoria científica”.

Da mesma forma que não é possível entender a teoria sem a história e a história sem o trabalho teórico, o objeto do conhecimento não pode ser entendido como uma entidade autônoma e independente do sujeito. Entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Nesse sentido, dizemos que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém. A realidade não se apresenta, à primeira vista, como um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto é o sujeito cognoscente que existe fora do mundo.

Para Cardoso (1996), o conhecimento não provém nem da sensação, nem da percepção sozinha, mas da construção teórica. Cardoso recorre a Piaget e, a partir das contribuições do autor suíço, diz que conhecer significa assimilar a realidade em sistema de transformações, não significa representá-la, mas atuar teoricamente sobre ela. Nessa ação o sujeito utiliza um

referencial cultural teórico, ou seja, o sujeito não é uma entidade transcendente, ele está inserido num contexto que determina sua ação cognitiva com a qual está em inter-relação.

O conhecimento científico parte de uma realidade concreta – o real – que existe independente da consciência do sujeito. É a partir dessa realidade que o pensamento constrói o objeto do conhecimento, num processo de apropriação teórica desse real. O objeto se constrói através de elementos abstratos que o sujeito articula. O indivíduo em uma situação cognitiva, "cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade" (KOSIK, 1976, p. 12).

O real se manifesta como fenômeno, mas não é fenômeno. Segundo Kosik (1976), o fenômeno indica uma essência. Os fenômenos não são algo independente e absoluto; os fenômenos são fenômenos com relação à essência. A realidade é a unidade entre fenômeno e essência, como foi visto anteriormente, e não podem apresentar-se isolados; por isso, todo conhecimento é uma ação do sujeito que parte dos fenômenos e vai em direção à essência. Essa ação acontece num contexto histórico determinado. A determinação, no caso do conhecimento científico, ocorre através da mediação de representações e categorias do pensamento, organizadas na teoria. O passo do nível dos fenômenos à essência não se dá diretamente, senão através de mediações.

A partir do pensamento de Marx, Carli (2011) entende que a determinação do objeto exige resolver adequadamente o nível de articulação das categorias que determinam a realidade com a qual estabelecemos uma relação de conhecimento. O objeto se modifica segundo se defina um ou outro nível de articulação. Dependendo do nível de articulação, precisamos de determinadas construções teóricas através das quais logamos sua compreensão. Aqui a função das mediações inclui o estabelecimento dos níveis de articulação em que se apresenta a realidade. Entendemos o conceito de mediação como uma lógica de pensamento, mediante a qual se pretende captar o movimento da realidade sócio-histórica com as suas particularidades e determinações. Isto é, as mediações determinam a especificidade do objeto, já que este deve compreender-se como a delimitação do conjunto que o determina. "Se o conjunto destas condições ou conexões muda, também o objeto se transformará, pois estaria passando de um nível de realidade a outro" (MARX apud CARLI, 2011, p. 54).

O nível de articulação, portanto, não é parte constitutiva do objeto, é momento de articulação de categorias que delimitam ou situam o objeto no contexto da totalidade. Nesse sentido, em outras palavras, o nível refere-se à delimitação do objeto no contexto da

totalidade. Segundo Carli (2011, p.46), “o nível de totalidade exige que a definição do objeto de estudo se faça em termos de articulação de níveis [...]”.

Assim, o objeto é um objeto pensado, redefinido a partir do movimento articulado entre realidade e teoria. Gamboa (1998) afirma que o objeto não é um reflexo mecânico-quantitativo, nem uma simples especulação, é uma mediação entre o pensamento e a realidade.

Essa mediação entre pensamento e realidade, é realizada através de categorias concretas, historicamente determinadas pela totalidade concreta a que se referem. Nesse sentido, os conceitos e as categorias exigem sempre um substrato concreto e desempenham uma função teórico-metodológica. O substrato concreto diz respeito a seu caráter de reflexo do mundo objetivo; a função teórica corresponde a sua condição de determinante de relações lógicas geralmente vinculada a uma disciplina específica ou a uma forma de leitura do real através de um referencial teórico, e a função metodológica é entendida por sua condição de elementos abstratos que "conduzem" à elaboração do concreto no pensamento.

Essa forma de entendimento do processo de conhecimento da realidade indica que o conhecimento é uma ação que comporta, ao mesmo tempo, o esforço teórico e a manifestação mediada do real. Cardoso (1996), ao considerar a análise de Florestan Fernandes sobre a questão do conhecimento científico, afirma que o conhecimento científico compreende a superação do senso comum e das representações dominantes e é capaz de atingir as relações e as determinações do real, relações e determinações que são capazes de explicar o dinamismo da realidade. Um conhecimento desse tipo visa descobrir relações necessárias e formulá-las sob a forma de leis que, no caso da realidade social, são leis históricas.

3.2 Questão teórico-metodológica na pesquisa em educação: contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “O mito do método” (1976).

Neste último capítulo da dissertação trazemos para discussão as contribuições da socióloga Miriam Limoeiro Cardoso. A partir de suas produções (1976, 1978, 1990), pretendemos ainda que, sucintamente, identificar e resgatar as suas possíveis contribuições para o debate teórico-metodológico na pesquisa em educação, considerando suas análises para pensarmos a prática da pesquisa em educação.

Partindo da discussão da prática da pesquisa no campo de conhecimento da Sociologia e voltada para a apresentação e discussão de categorias tais como teoria, método, realidade, conhecimento, objeto de conhecimento, categorias analisadas segundo os pressupostos teórico-metodológicos da crítica marxista, Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990) traz algumas contribuições que podem ajudar a pensar a prática da pesquisa em educação. Toda sua preocupação metodológica está diretamente relacionada ao seu trabalho de pesquisa. A questão metodológica se torna importante para Miriam Limoeiro Cardoso, ao desenvolver suas pesquisas sobre a realidade social.

Em artigo publicado em 1976, no periódico *Boletim Carioca de Geografia*, intitulado “O mito do método”, a autora trata de questões que dizem respeito ao método científico. O texto se divide em três tópicos “Existe uma história da ciência”; “O método científico” e o “Método científico, ilusão empirista”. Inicialmente, a autora assevera que somente faz sentido discutir o método quando este faz parte de um corpo teórico integrado formado por técnicas, teoria, objeto e experiência, sendo necessário um estudo dos fundamentos do método praticado pela ciência.

De acordo com Cardoso (1976), numa perspectiva epistemológica cartesiana, o método se reduz a um conjunto de regras que, por si só, garantem a obtenção dos resultados desejados. O investigador que as conheça bem e que consiga agir puramente de acordo com elas chegará certamente a bom termo no seu trabalho.

Cardoso (1976), em sua análise, destaca o papel do pesquisador dentro dessa dinâmica cartesiana, onde o pesquisador é levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos do método científico sem uma discussão mais profunda dos critérios de cientificidade segundo os quais deva acatá-los e não a outros.

Para além de uma visão reducionista do método, Cardoso (1976) entende que a falta do rigor necessário ao trabalho científico não permite que hoje se pretenda seguir à risca procedimentos metodológicos preestabelecidos.

Segundo Cardoso (1976), o conhecimento é o resultado da relação entre um *sujeito* que se empenha em conhecer e o *objeto* de sua preocupação. No entanto, segundo a autora, pode-se supor, seguindo uma epistemologia espontânea, que esta relação se dê entre o investigador, considerado empiricamente, como indivíduo concreto, personalizado, e o pedaço da realidade, também concreto, que ele tenha decidido pesquisar.

Nesse sentido, cada pesquisador seria inteiramente responsável pelas formulações que fizesse, pelas explicações que desse, porque seu pensamento teria sido elaborado a partir do contato com o objeto, que sendo concreto e independente dele, não teria como negá-lo. Para

sair-se bem, bastaria que ele não se deixasse enganar por si mesmo, isto é, se neutralizasse para impedir interferências deformadoras do objeto, que deveria ser colhido em toda a sua pureza. O pesquisador teria como preocupação o distanciamento ou a neutralidade científica, pois o método científico é, nessa epistemologia, considerado elemento fundamental para compreensão do mundo, da realidade, capaz de garantir a objetividade, já que:

Quando se busca apoio do método científico, entende-se o conhecimento como nada mais que manipulação de dados pelo sujeito. Seu primeiro fundamento é a ilusão do real transparente, mostrando-se e fornecendo dados que o espelham. Neste real, a objetividade absoluta, em oposição ao sujeito do conhecimento inteiramente contido no indivíduo pesquisador, luta por vencer a sua subjetividade no trato dos “objetos concretos” (CARDOSO, 1976, p. 84)

Cardoso (1976) compreende que o método faz parte de um corpo ou de um conjunto de relações dentro de um corpo teórico determinado. O método, para além de ser um guia geral, depende de elementos que vão além de meras normas, tais como uma sólida formação teórica, abertura metodológica e rigor, a partir de explicações mais rigorosas.

A autora nos alerta que somente faz sentido discutir o método quando este faz parte de um corpo teórico integrado, formado por técnicas, teoria, objeto e experiência. Cardoso (1976) chama a atenção para a necessidade de discussão sobre o método de pesquisa no sentido de buscar os fundamentos do método científico. Para Cardoso (1976), o método é compreendido como componente para produção do conhecimento, sendo o conhecimento definido a partir da relação sujeito e objeto de conhecimento. O sujeito do conhecimento é constituído teoricamente, pois quem produz conhecimento é a teoria, e o objeto do conhecimento científico é uma construção.

Outro destaque diz respeito à categoria *realidade*. É muito comum afirmar que um problema de pesquisa nasce da realidade. No entanto, Cardoso (1976) afirma que o problema resulta da capacidade de problematização sobre o real. A problemática define o campo do qual se parte, onde as teorias irão contribuir para a construção de categorias que são fundamentais no processo de problematização. A presença da teoria significa a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho científico rigoroso, capaz de sustentar o confronto com o concreto.

Nesse confronto, a realidade só se torna objeto na relação teoria e objeto. Segundo Cardoso (1976), é nessa relação que o real é feito objeto de conhecimento. A partir desse entendimento, Cardoso afirma claramente que o fato científico é da ordem do teórico e não do real.

Na parte dois do capítulo, o subitem denominado “Existe uma história da ciência”, Cardoso (1976) vai discutir a categoria da história como categoria importante no processo de construção do objeto científico, na medida em que o real é feito objeto científico na sua história. Para essa discussão, Cardoso (1976) apresenta Gaston Bachelard como uma de suas bases teóricas. Segundo Cardoso (1976), Bachelard, ao pensar sobre a história da ciência, afirma que “o objeto da história da ciência é construído a partir do que a ciência é hoje, embora não se identifique com o objeto da ciência” (BACHELARD apud CARDOSO, 1976, p. 68).

Tendo como uma das suas referências teóricas, as reflexões de Bachelard, Cardoso (1976) faz uma análise sobre a ciência contemporânea. Nessa análise, a autora considera o passado e reconhece a existência de formas anteriores de produção de conhecimento com fundamentos diferentes das novas formas da contemporaneidade. Nesse esforço de discussão do processo de produção do conhecimento, Cardoso (1976) examina a construção de cada ciência, confrontando-a e mostrando que a fundamentação da ciência moderna não se aplica mais à ciência contemporânea que, a partir de sua fundação, rompe com a ciência anterior mas não a nega. Nesse sentido, Cardoso (1976, p.70) afirma que “se uma teoria conduz a pesquisa cujo resultado é uma nova teoria, o conhecimento conseguido se acrescenta ao anterior”.

Para essa concepção epistemológica, o novo é compreendido como sendo o último sistema teórico. Isso significa dizer que o sistema teórico-conceitual de Albert Einstein é mais completo em relação ao de Isaac Newton que avança significativamente em relação ao anterior. No entanto, isso não significa dizer que a verdade que é apresentada, no momento mais avançado do conhecimento, é definitiva. O que isso quer dizer é que a verdade é aproximada, ou melhor, que a nova formulação é mais aproximada da verdade. Entretanto, os novos momentos do desenvolvimento científico não se acumulam. Há descontinuidades nesta acumulação, pois o novo não se constrói em oposição ao antigo, mas o mantém a partir de limites e ultrapassagens, acrescentando-se a ele. Nesse sentido, Cardoso (1976, p. 86) afirma que,

Jamais um pesquisador diz, ao concluir seu trabalho: - Agora, sim, conheço. Sua posição exige um rigor maior, e ele dirá: - Agora o conhecimento é mais perfeito do que aquele que partimos. Continuemos logo as pesquisas para, numa crítica incessante, transformá-lo e torná-lo ainda mais verdadeiro.

Ainda sobre o processo de produção do conhecimento, Cardoso (1976) lembra que a atividade científica se faz dentro da sociedade, sob o impulso da sociedade e que a história da ciência depende de que ela faça parte de uma sociedade em um determinado momento.

Por sua vez, a ciência é inserida em processo constante de pesquisa. É tanto método quanto teoria, compreendendo que a cada momento da área do conhecimento científico há a existência de um aparato teórico exercendo sobre uma parte da realidade. A partir daí, a teoria e o objeto real formam a experiência. Desta forma, de acordo com Cardoso (1976, p. 73):

O método, pois, se exerce no estabelecimento da consequência teórica desta relação, orientada teoricamente, entre a teoria base e o real a que se refere e para o qual pretende apresentar uma explicação válida. Como resultado deste exercício metódico fica construído o objeto do conhecimento, o objeto científico.

Sobre a afirmação de que “A ciência possui uma história” (CARDOSO 1976), é importante salientar que Cardoso (1976) apresenta impossibilidade de alguns métodos, bem como, fecundidade em outros. Entretanto, os novos momentos do desenvolvimento científico não se acumulam. Há descontinuidades nesta acumulação, pois o novo não se constrói em oposição ao antigo, mas o mantém a partir de limites e ultrapassagens, acrescentando-se a ele.

Na parte do capítulo, intitulada “Método científico”, Cardoso (1976) entende que há uma falsa suposição de que o conhecimento provém do real, de que o conhecimento é alcançado através das informações dadas pela realidade, de que o real é capaz de se mostrar como é. Nessa epistemologia, o pesquisador teria como preocupação o distanciamento ou a neutralidade científica. Para alcançar a objetividade completa, o método científico é, então, considerado elemento central para compreensão do mundo, da realidade. Assim, segundo Cardoso (1976, p. 84):

Quando se busca apoio do método científico, entende-se o conhecimento como nada mais que manipulação de dados pelo sujeito. Seu primeiro fundamento é a ilusão do real transparente, mostrando-se e fornecendo dados que o espelham. Neste real, a objetividade absoluta, em oposição ao sujeito do conhecimento inteiramente contido no indivíduo pesquisador, lutando por vencer a sua subjetividade no trato dos “objetos concretos”.

Em o “Método científico, ilusão empirista”, Cardoso (1976) chama a atenção para as dificuldades encontradas pontualmente, no momento do desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Para Cardoso (1976), a preocupação que surge no processo de desenvolvimento das pesquisas científicas não é de natureza filosófica, epistemológica, lógica. Essas preocupações dizem respeito às dificuldades encontradas no momento do trabalho investigativo.

De forma geral, segundo Cardoso (1976), entende-se que, para conhecer cientificamente o real, é fundamental trabalhar com as informações coletadas na realidade, com as evidências encontradas no real, com o conhecimento construído teoricamente.

No entanto, na sua crítica a essa perspectiva epistemológica, Cardoso (1976, p. 91-92) comenta os limites de um dos instrumentos de pesquisa – questionário/entrevista – quando esse é entendido como instrumento autônomo de coleta de dados do real:

Se na análise da sociedade e dos grupos eu trabalho com questionários, faço perguntas aos indivíduos e utilizo as suas respostas como se fossem a realidade daqueles indivíduos – buscando a “objetividade” – posso verificar que a técnica de entrevistas tem por trás a suposição de que a realidade dos indivíduos é a sua consciência, mesmo se eu estiver levando em consideração a deformação da situação pergunta-resposta. Além disso, aquela técnica me obriga a atomizar o meu objeto de estudo.

A partir da crítica de Cardoso (1976), entende-se que o uso de questionários/entrevistas não é uma opção exclusivamente instrumental, mas é, também e, principalmente, uma opção teórica. Nessa direção, as técnicas definidas para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa são definidas a partir de uma fundamentação teórica. Em outras palavras, Cardoso (1976) compreende que as técnicas assim como o método faz parte de um corpo ou de um conjunto de relações dentro de um corpo teórico determinado. O método para além de ser um guia geral, depende de elementos que vão além de meras normas, como uma sólida formação teórica, de abertura metodológica, de rigor e de vontade, a partir de explicações mais refinadas, adequadas.

Em “O mito do método” (1976), há questões que contribuem para a discussão acerca da prática da pesquisa em educação. A princípio, destaco quatro contribuições gerais: a concepção de conhecimento; a unicidade da construção teórica que demarca a falsidade da suposição da técnica universal e neutra da ciência; o foco central na questão do método; e a definição de realidade. Tais contribuições, de modo geral, dizem respeito à produção do conhecimento.

Ao final, é proposta no texto uma reflexão para os pesquisadores de todas as áreas de conhecimento, que pensam que a conclusão de um trabalho de pesquisa é algo finalizado, acabado, a partir de verdades e respostas inelutáveis.

Das contribuições de Cardoso (1976), destacamos alguns questionamentos acerca das questões teórico-metodológicas, que podem ajudar a pensar a prática da pesquisa em educação. A partir da leitura do texto “O mito do método” (1976), pode-se perguntar no que diz respeito à área do conhecimento em educação, que tipo de conhecimento ou de relação

tem sido estabelecido entre sujeito e objeto de conhecimento na pesquisa em educação? De onde se parte quando se está realizando uma pesquisa em educação: da teoria ou do real? O método é uma solução ou um componente para a produção do conhecimento?

3.3 A construção teórica do objeto: Contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ” (1978).

O livro *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK-JQ* (1978) apresenta a tese de doutoramento de Cardoso à Universidade de São Paulo (USP), e se constitui em um trabalho de investigação sociológica crítica. A pesquisa teve como finalidade analisar a sociedade brasileira nos períodos da década de 50 e 60, períodos que foram marcados pela transição para o capitalismo monopolista, e teve como objeto de estudo, a ideologia do desenvolvimento nas formulações juscelinista e janista, a partir da perspectiva de que a ideologia é parte da estrutura social.

Para a autora, portanto, a ideologia é entendida como parte da estrutura e parte determinada, fazendo-se necessário compreender a sua determinação, a partir da atenção às relações econômicas dominantes e às classes e/ou grupos que são representados por determinado conjunto de idéias e valores, em um determinado período da história da sociedade. No caso específico da pesquisa de Cardoso (1978), o período estudado compreende, como já foi dito, 15 anos da segunda metade do século XX, 1950-1965, e sua análise é sobre a ideologia dos governos de Juscelino Kubitschek e de João Goulart.

No que se refere à perspectiva epistemológica, para Cardoso (1978), como consideramos na apresentação do texto *O mito do método*, o conhecimento não é produzido a partir do real e do esforço de apreensão desse real pelos sentidos. Cada teoria formula o seu objeto, tentando reproduzir o real a partir de sua lógica e argumentos. A idéia de objeto construído teoricamente entende que o conhecimento também é uma construção, um processo, com uma verdade provisória, pois “[...] o conhecimento não é absoluto e [...] a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada” (CARDOSO, 1978, p. 25).

A partir da perspectiva epistemológica que enfatiza a importância do conhecimento teórico, o real, que é dado aos sentidos, não pode ser entendido como objeto de conhecimento científico da forma como é percebido pelos sentidos porque o que constitui o objeto de conhecimento é o que foi construído teoricamente sobre ele, dentro de um processo de

construção de conhecimento objetivo sobre a realidade. Cardoso (1978, p. 37) entende, desde modo, que tendo por base uma teoria, a investigação científica significa o esforço de construção do conhecimento a partir de categorias e conceitos simples que constituem o sistema teórico de fundamentação: “fundado um sistema teórico, o pensamento científico desenvolvido dentro dele constrói o conhecimento a partir das categorias mais simples sobre as quais o sistema se articula”.

Na discussão de Cardoso (1978, p. 26), o objeto de conhecimento é uma representação teórica do real, quer dizer, “o objeto de conhecimento é uma representação feita pela teoria, tentando reproduzir o real, numa visão mais aprofundada [...]”. E o compromisso do conhecimento é transcender o que é percebido pelos sentidos e pelo entendimento imediato, a partir da teoria, sem jamais ter meios de realização completa. Neste caso, a experimentação entra em ação.

Cardoso (1978), ao afirmar a importância da teoria na construção das verdades aproximadas e objetivantes sobre o real, entende que a certeza do conhecimento não está no contato direto do conhecimento com a realidade, pois a certeza do conhecimento se dá quando se vence ou soluciona-se a dúvida. Desta forma, para a autora,

O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo. Não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando. A certeza é conquistada contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado (CARDOSO, 1978, p. 32).

No seu compromisso com a teoria, Cardoso (1978) retoma a reflexão de Jean Piaget, já presente no seu texto *O mito do método*, quando esse autor afirma a importância do conhecimento teórico para o entendimento da experiência: “não existe leitura da experiência, por mais precisa que seja, sem um quadro lógico-matemático; e quanto mais rico for o quadro, mais a leitura é objetiva.” (PIAGET apud CARDOSO, 1978, p. 34). A partir dessa ideia, Cardoso (1978, p. 34-35) conclui que a elaboração teórica mais avançada significa a possibilidade de uma construção mais detalhada e abrangente do objeto científico: “o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso. Ao longo das retificações a objetividade se delineia como tendência”.

As questões da historicidade do real e da construção teórica do objeto de conhecimento, consideradas por Cardoso (1978), são fundamentais para uma crítica à perspectiva epistemológica que concebe a realidade sem as determinações e como fenômeno descrito e explicado por relações percebidas de forma imediata. Portanto, na lógica da

historicidade do real e da construção teórica do objeto científico, as evidências, aparentemente, *dadas* pelo mundo real, não se constituem em objeto de conhecimento, pois “o conhecimento se faz ao custo de muitas tentativas, multiplicando as incidências de diferentes raios de luz diferente, a partir de pontos de vistas também diferentes” (CARDOSO, 1978, p. 27).

Cardoso (1978) afirma que o conhecimento sobre a realidade social compreende a construção teórica e histórica em busca do entendimento das condições históricas da realidade e das formulações teóricas sobre o real. É importante lembrar que a autora não anula os significados da observação e experiência, porém atribui ao conhecimento teórico, a tarefa de condução do processo de conhecimento, ou seja, atribui à teoria, a tarefa de construção teórica do objeto.

A forma de entendimento do objeto de conhecimento, a partir das questões discutidas neste trabalho, indica, concretamente, uma forma específica de conceber a relação sujeito e objeto dentro do processo de conhecimento da realidade. Segundo Cardoso (1978), para a concepção empirista de conhecimento, o conhecimento começa por um movimento do sujeito empírico em direção a um real empírico. Essa concepção é totalmente diferente da concepção de conhecimento apresentada na discussão de Cardoso (1978), que afirma que o conhecimento começa por um sujeito teórico em direção a um objeto construído teoricamente, tem início em um sujeito teórico e volta-se para uma realidade, que é um objeto teórico. Deste modo, o processo de conhecimento inicia e encerra no campo do teórico. O processo de conhecimento não parte dos dados do real, mas parte do objeto teórico e termina em outro objeto teórico, diferente daquele, e a ideia da construção do objeto teórico permite que o conhecimento seja caracterizado como um processo de construção.

De modo geral, compreendemos que a discussão apresentada por Cardoso (1976, 1978) é uma crítica ao pressuposto fundante da epistemologia empirista ao afirmar, categoricamente, a impossibilidade de o real falar por e de si. Em oposição a essa concepção, Cardoso (1976, 1978 e 1990) afirma a construção teórica do objeto:

“é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma formulação, uma construção, a construção do objeto de conhecimento, distinto do objeto real” (CARDOSO, 1978, p.25).

Nesse sentido, para Cardoso (1978), o conhecimento não trabalha com o real. Não são fatos ou dados o seu objeto. Cada teoria formula o seu objeto, tentando reproduzir o real a partir de sua opção epistemológica. A ideia de objeto construído teoricamente entende que o

conhecimento também é uma construção, um processo, com uma verdade provisória, pois “ o conhecimento não é absoluto e [...] a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada.” (CARDOSO, 1978, p. 25).

Levando em consideração que a ação de pesquisar, em um primeiro momento, tem por objetivo conhecer o real, ou melhor, parcelas do real, independente de sua natureza, social, histórica ou cultural, pode parecer que o processo de conhecimento desse real se dê de modo natural, simples, objetivo e imediato. Entretanto, o real é entendido a partir de distintas vertentes epistemológicas, que orientam o desenvolvimento e sinalizam no sentido dos resultados a serem alcançados no trabalho investigativo. O entendimento que o pesquisador possui de realidade tem, portanto, relação com os pressupostos da pesquisa a ser desenvolvida, bem como, com a compreensão do que venha ser conhecimento.

Ao pesquisar a realidade social, Cardoso (1978) parte de uma determinada forma de entender o que sejam realidade e objeto de conhecimento. O objeto científico é pensado como sendo o real histórico, social e teórico distinto do tratamento direto, imediato, dado ao objeto científico quando esse é definido como sendo o real empírico. No livro *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ* (1978), Cardoso afirma que o conhecimento sobre a realidade social compreende a construção teórica e histórica em busca do entendimento das determinações históricas e teóricas da realidade. É importante lembrar que a autora não anula o significado da observação e experiência, porém atribui ao conhecimento teórico, a tarefa de condução do processo de conhecimento, ou seja, atribui à teoria, a tarefa de construção teórica do objeto.

De fato, o objetivo de apresentar as questões pensadas e aprofundadas por Cardoso em *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ* (1978) é trazer alguns pontos identificados nesta discussão epistemológica que podem contribuir para pensar questões da prática da pesquisa em educação, mais pontualmente no processo de construção teórica do objeto.

3.4 A crítica à perspectiva empírica de conhecimento: contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso em “Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a ‘Introdução’ de 1857” (1990).

Em “Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a ‘Introdução’ de 1957”, Cardoso (1990) faz um estudo aprofundado da parte 3, da Introdução ao livro

Contribuição à Crítica da Economia Política, de Karl Marx. Essa parte intitulada “Método da Economia Política” apresenta a crítica de Marx ao método para o conhecimento do fato econômico. É fundamental chamar a atenção para a importância da “Introdução de 1857” na análise e discussão da questão metodológica, no campo teórico do marxismo, lembrando, com ênfase, que essa discussão não diz respeito ao método de conhecimento de qualquer realidade, mas, trata, tão e unicamente, ao método para o conhecimento da realidade econômica. Nesse sentido, devem ser pensados os argumentos e as considerações de Karl Marx sobre o método da economia política, apresentados na introdução à obra *Contribuições à crítica da economia política* (1974) e analisados por Miriam Limoeiro Cardoso (1990), texto que destacamos para nossos comentários.

As primeiras considerações de Cardoso (1990), partindo da sua leitura da *Contribuição à Crítica da Economia Política*, centram-se na caracterização social da produção. Os indivíduos produzem em sociedade e, portanto, não existem sem a sociedade. Nessa condição, ou seja, na condição de não existência de indivíduos sem a sociedade, a ideia de indivíduo surge no desenvolvimento da sociedade burguesa e sua existência se concretiza na sociedade burguesa.

O determinante, na vida social, são as relações econômicas, e, a partir da consideração das relações econômicas é possível analisar a sociedade e o homem: “analisando a produção, ato básico da vida econômica, encontra-se desde sempre o homem envolvido por relações sociais e, mais ainda, definindo-se por meio destas relações sociais” (CARDOSO, 1990, p.5). Nesse sentido, Marx se opõe, radicalmente, aos economistas clássicos que compreendem a produção a partir de indivíduos isolados. Para Marx, segundo a análise de Cardoso (1990), o conceito de indivíduo é uma abstração se a realidade social, caracterizada pelas relações econômicas, não for considerada.

Ao discutir a questão do homem, ou seja, a condição de humanidade, Carli (2011) traz uma citação onde Marx apresenta a questão da dualidade, singularidade e universalidade da condição humana de ser social, resolvida pela produção material das condições de existência:

Tudo isso nos leva a concluir que aquela distinção entre o singular e o universal diz respeito não somente aos produtos do trabalho humano, mas, igualmente, ao próprio homem. O homem *singular* é sempre membro de uma *universalidade*. E é exatamente a menção à produção material que, em primeiro lugar, nos permite concluir deste modo: o homem isolado não provê os seus meios de subsistência de forma autônoma; ao contrário: Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence [...] A produção do indivíduo isolado fora da sociedade [...] é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si (MARX apud CARLI, 2011, p. 52).

Segundo Cardoso (1990), os economistas clássicos generalizam o conceito de produção, distinguindo a produção em geral, da produção geral. Criticando esse entendimento, Marx, na leitura de Cardoso (1990), compreende que a produção em geral nega a particularidade histórica da produção e a produção geral nega a particularidade social da produção.

Sobre a questão da particularidade histórica da produção, Cardoso (1990) afirma, com base no seu entendimento da análise econômica de Marx, que não há produção em geral. A produção ocorre em determinada sociedade ou em um determinado momento da produção, sendo, portanto, produção particular e histórica. Para Marx, segundo Cardoso (1990, p. 9), “a noção de produção em geral esconde este aspecto histórico de uma dada produção, eternizando suas relações”. Desta forma, pode-se perguntar: como pensar a produção em geral?

Procurando o que é geral em toda produção, buscando o que qualquer produção apresente, apesar de sua diversidade. Pode-se acompanhar o processo histórico e real e identificar diversas variedades de produção. Comparando-as entre si, pode-se destacar o que elas mostrem de comum e se formará, desta maneira, o conceito de produção em geral. Ele retém os traços comuns às diversas produções (CARDOSO, 1990, p. 10).

Tomando como ponto de partida, a produção em geral, sem o caráter histórico das relações de produção, pode-se afirmar que se trata de uma abstração racional, todavia “não é esta categoria de produção em geral que deve comandar ou iniciar o estudo da produção, de qualquer produção” (CARDOSO, 1990, p.11). Assim, o específico, o particular é desprezado.

A particularidade social da produção é afirmada, na medida em que a produção traduz o conjunto de uma sociedade em dado momento particular ou o conjunto de um ramo particular da produção. Para além da produção, o processo produtivo é constituído por outros elementos como distribuição, troca e consumo, formando uma totalidade. Assim, o caráter social da produção é apontado por Cardoso (1990, p. 14):

Primeiro, porque os homens que produzem não o fazem isoladamente, individualmente, mas relacionados socialmente. E já neste primeiro sentido a produção é social. Depois, porque a produção num ramo produtivo não é independente da produção em outros ramos produtivos, de modo que a particularidade efetiva da produção não é dada em cada ramo em que ela se faz, mas do seu conjunto, que constitui um corpo social de um sujeito social.

Deste modo, não é possível pensar a produção fora das relações sociais. Produção e sociedade estão vinculadas. A produção é socialmente determinada. A sociedade é organizada

segundo o modo de produção. A partir deste entendimento, um novo conceito de sociedade ou forma de produção é apresentado, que é o de estágio de desenvolvimento social, a partir de uma interpretação nova da história.

Sobre a discussão do método científico da economia política, como aparece na “Introdução” de 1857, Cardoso (1990), identifica seis partes: a primeira trata do método geral e do movimento teórico que vai do abstrato para o concreto pensado; a segunda destaca a anterioridade do concreto; a terceira estabelece a relação categorias e real; a quarta ressalta a produção das abstrações mais gerais; a quinta desenvolve o argumento da complexidade histórica do modo de produção, o último modo de produção é o modo mais complexo e variado; e por fim, a sexta retoma o método, a partir do estabelecimento da ordem das categorias, a partir de uma hierarquia teórica.

A primeira parte denominada “Do abstrato para o concreto pensado” apresenta dois métodos. Um método corresponde ao método da economia política, e o outro identifica equívocos nesse método e faz críticas a essa forma de conhecer a realidade econômica. O primeiro método é aquele que inicia pelo real, confundindo o concreto com o real, ou seja, a base, o início do processo de investigação é o real imediato, perceptível pelos sentidos.

No entanto, o concreto só ganha sentido, a partir de suas determinações. Retirando as determinações, o mundo torna-se um mundo de fenômenos. Neste caso, os economistas clássicos partem da totalidade viva estabelecendo algumas relações gerais abstratas, porém “a relação entre as categorias gerais (descobertas do plano abstrato) e o concreto real (dado), faz com que este dado, sem aquelas relações, seja uma abstração, especialmente se estas relações são admitidas como determinações” (CARDOSO, 1990, p. 21). Nesse sentido, tomar o real como fundamento é começar o conhecimento por uma realidade vazia, sem sentido.

De acordo com a discussão de Cardoso (1990), o concreto de pensamento, conceito que entende a realidade como produto das relações econômicas, é distinto do concreto real, conceito que entende a realidade como sendo o que aparece objetiva e diretamente aos sentidos. O concreto real é caótico e o concreto de pensamento é síntese determinada. Assim, enquanto os economistas clássicos começavam o conhecimento da realidade econômica pelo real imediato, dado para a elaboração do abstrato, Cardoso (1990) afirma que, para Marx, o método correto para o conhecimento das relações econômicas começa no abstrato para chegar ao concreto: “Marx está propondo um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (que então não é mais “a representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas”)” (CARDOSO,

1990, p. 23). É importante salientar que este concreto, na teoria marxista, é “síntese de múltiplas determinações” (CARDOSO, 1990, p. 24).

Seguindo esse entendimento do concreto como “síntese de múltiplas determinações”, no item “Anterioridade do concreto”, Cardoso (1990) argumenta que não basta ter realidade para ser concreto, uma vez que o concreto está vinculado às determinações, ou seja, o concreto é entendido como o real e suas determinações, ou seja como totalidade: “Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/determinado” (CARDOSO, 1990, p. 24,). Nesse sentido, o real é unidade dentro de múltiplas determinações, ou ainda, nos termos de Marx, “síntese de múltiplas determinações” (MARX apud CARDOSO 1990 p. 25).

Para Cardoso (1990), Marx afirma a existência de um concreto fora do pensamento, pois “a realidade concreta pré-existe, subjaz e subsiste o pensamento. É este que de algum modo depende dela, e não ao contrário” (CARDOSO, 1990, p. 30). Assim, a concretude não é entendida na ordem imediata do real que aparece, mas sim na ordem das relações de produção. A partir das relações sociais de produção se afirma a concretude do real que se opõe a abstrações vazias.

O conhecimento científico do real se inicia com a crítica ao conhecimento anterior. No item “Relação categorias/real”, Cardoso (1990) considera dois tipos de categorias. A categoria simples que se refere aos dados da realidade, a partir de uma estrutura teórica, de uma abstração, e categorias concretas, que também são teóricas, porém, consideram as relações econômicas, sendo, portanto, categorias concretas. Marx exemplifica as categorias simples, como o valor de troca, a posse, e as categorias concretas como a família, a comunidade, o Estado. Cardoso (1990, p. 43), ao comentar a relação categorias/geral, conclui que:

O simples não é a origem, porque mesmo as categorias mais simples pressupõem sempre um substrato mais concreto (um todo vivo, uma certa organização social). Por outro lado, o processo histórico real caminha do mais simples para o mais complexo. Mas, ainda que o mais simples (neste segundo sentido) possa preceder o mais complexo, só no mais complexo (o complexo, completo) o simples pode estar completamente desenvolvido e, portanto, só aí pode ser pensado teoricamente de forma completa.

Cardoso (1990) afirma que é na sociedade mais desenvolvida que a categoria simples pode ser completamente entendida. Nessa direção, as categorias simples – categorias teóricas para entendimento do mundo – são produtos das abstrações que são plenamente desenvolvidas nas sociedades mais desenvolvidas.

No item que trata da complexidade histórica como condição para a realização plena da categoria simples, intitulado “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, Cardoso (1990) salienta que é nas sociedades avançadas, a sociedade burguesa, que é possível entender as formas anteriores de organização social. De forma nenhuma, a sociedade burguesa já estava embrionária nas sociedades anteriores. A história não se faz por evolução. A história não é feita pela passagem linear das sociedades mais simples para as sociedades complexas.

É a partir das particularidades e especificidades de uma sociedade e sua autocrítica que se reconhece outras particularidades diferentes da sua: “a auto-crítica de uma sociedade é antes de mais nada a capacidade de perceber sua própria singularidade no tempo, sua historicidade” (CARDOSO, 1990, p. 51). Por sua vez, a historicidade – presente e passado – que deve ser pensada, tendo como referência a história da organização econômica e das relações de produção. Para Cardoso (1990), Marx entende que se deve conhecer o passado pelo presente, e não o contrário, sendo o presente, o último modo de produção completo, o modo de produção capitalista.

Por fim, no sexto item, “A ordem das categorias”, Cardoso (1990) argumenta que nenhuma categoria consegue dar conta do real por inteiro, por isso faz-se necessário organizá-las para que se obtenha um conhecimento mais abrangente da realidade. Na análise de Cardoso (1990, p. 54):

A ordem das categorias, portanto, responde à ordem de importância relativa das relações que expressam importância que é relativa à capacidade das relações em determinar a organização social da produção. Tem precedência teórica a categoria que expressa as relações mais determinadas.

Nesse sentido, o objeto que se quer conhecer é a sociedade burguesa, que é a mais complexa e a mais diversificada. Os conceitos que a explicarão serão construídos no seio desta sociedade e não no passado, em sociedades anteriores a esta, mas, a possibilidade de elaboração conceitual e produção teórica para o conhecimento da realidade presente, é definida a partir de uma ordem significativa para a sociedade burguesa: “[...] é o princípio que confere esta significação é o princípio da hierarquia teórica, que é o duplo do princípio de determinação real. Se há relações essenciais que organizam o real, seus conceitos organizarão o conhecimento desse real” (CARDOSO, 1990, p. 55).

Com base nessas considerações, Cardoso (1990) compreende que o conhecimento científico do real inicia com a análise crítica das suas determinações, análise ao nível do

teórico, ao nível das categorias, a partir de um desenvolvimento teórico disponível. Uma vez que o real não fala sobre si, é preciso uma ação do pensamento sobre o real, tratando-o de forma epistemológica, como um objeto teórico, um real determinado pelas relações concretas e históricas, isto é, pelas relações sociais e econômicas, um concreto de pensamento:

Assim é que o concreto pensado não é o único concreto, nem o pensar é concebido como tendo todo o seu desenvolvimento no plano exclusivo do teórico [...] a reprodução do concreto no pensamento, pelo pensamento, é a forma peculiar que o pensamento tem para se apropriar do concreto, pensando-o como concreto [...] O pensamento não é a gênese do real, nem o real é a gênese do pensamento. Mas se pode, e se deve, afirmar que o real sempre antecede ao teórico, que o teórico é um teórico sobre um real (CARDOSO, 1990, p. 30-31).

Nesse sentido, o método científico para o conhecimento da economia, proposto por Marx não pode ser abstraído das determinações econômicas-históricas e teóricas e independente da conjuntura econômica-social e científica do qual emerge. Ou seja, para Marx o conhecimento da realidade econômica supõe considerar de forma objetiva e direta as determinações econômicas que sustentam a organização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi dito, pudemos acompanhar que o atual panorama da pesquisa na educação, é extremamente complexo. Especificamente nas duas últimas décadas do século XX e na década inicial do século XXI tem se acentuado o número de análises sobre a prática da pesquisa em educação e algumas questões vem à tona para repensarmos nosso trabalho investigativo. Esse retrospecto caracteriza a busca por novos caminhos, mais adequados às necessidades e aos propósitos atribuídos ao conhecimento. Mais do que a busca por resultados através de uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação, nosso objetivo foi identificar algumas questões e algumas críticas que nos façam pensar a prática da pesquisa em educação.

No que se refere especificamente à pesquisa em educação no Brasil, as críticas, que identificamos, destacam os seguintes pontos: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos, (c) adesão a modismos e (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados. Esses problemas identificados na prática da pesquisa em educação sugerem, em outras palavras, que o pouco conhecimento das discussões teórico-metodológicas leva muitos pesquisadores, principalmente os iniciantes, a permanecerem “colados” em sua própria prática, dela derivando o seu problema de pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações práticas imediatas dos resultados obtidos.

O fato de que esses estudos costumam ser restritos a uma situação muito específica e de que a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que possa ser relacionada a situações semelhantes resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos e, ainda, o desconhecimento da discussão teórica, ao não permitir uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para a abordagem do tema de interesse e o pouco domínio dos procedimentos investigativos, favorecendo a adesão acrítica a autores “da moda”, trazem algumas consequências para a prática da pesquisa em educação.

Dentre essas consequências, enfatizamos o pouco interesse que tais estudos despertam e seu baixo impacto na área. Dessa forma, o limite de sua problemática, a ausência de uma fundamentação teórica consolidada, a inconsistência de seu método de pesquisa e a fragilidade de seus resultados são alguns pontos que explicam as críticas feitas, por diferentes autores, às pesquisas desenvolvidas na área da educação.

De certa forma, todas as deficiências mencionadas são, ao mesmo tempo, decorrentes e realimentam a pobreza teórico-metodológica apontada. Uma evidência de que muitas pesquisas parecem desconhecer a possibilidade de que o conhecimento científico seja resultado de um processo de construção teórica é o fato de que está, cada vez mais ausente, nos projetos e relatos de pesquisa, a preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Isto se verifica, por exemplo, segundo os críticos da prática da pesquisa em educação, pela falta de uma introdução que proporcione um “pano de fundo” às questões levantadas pelas pesquisas e pela ausência de resultados teóricos.

Segundo Cardoso (1976), a desilusão com as falsas certezas vinculadas ao modelo/método tradicional de ciência trouxe uma considerável desorientação aos pesquisadores no âmbito das ciências sociais, o que podemos estender para o âmbito da área do conhecimento em educação. Se, de um lado, essa desorientação parece compreensível, de outro, nada impede que pesquisas – sejam elas quantitativas ou qualitativas – possam ser rigorosas e sistemáticas, atendendo, assim, aos requisitos da tradição científica. A análise de Cardoso (1976, 1978, 1990) sugere que o desenvolvimento de pesquisas com rigor acadêmico está associada à opção epistemológica que o pesquisador faz antes do trabalho de investigação científica.

As fragilidades teórico-metodológicas encontradas pela pesquisa em educação requerem mudanças na prática investigativa, e estas precisam ser realizadas não só por um corpo de conhecimento teórico consolidado e por uma postura de rigor teórico bem como pela superação da postura de confiabilidade no método científico e pela crítica ao objetivo de aplicabilidade dos “achados” na pesquisa em educação. Em particular, essa preocupação com a confiabilidade nos resultados da pesquisa e com a aplicabilidade desses “achados” está relacionada às exigências de uma metodologia baseada nos pressupostos empíricos de pesquisa que afirmam a importância da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico (ou dos “dados”), da sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validade destas através do diálogo com a comunidade científica.

Nesse sentido, os argumentos expostos têm por objetivo pensar a prática da pesquisa e, em específico, uma questão que entendemos como central para o desenvolvimento da pesquisa em educação. Essa questão diz respeito à discussão teórico-metodológica.

O desenvolvimento de pesquisas na área do conhecimento em educação, muitas vezes, não tem sido acompanhado de um trabalho teórico-conceitual que sustente a natureza de seu

objeto de estudo, gerando questionamentos acerca da questão teórico-metodológica. Um dos objetivos desta pesquisa foi identificar, ainda que, sucintamente, no pensamento de Miriam Limoeiro Cardoso (1976,1978, 1990), as possíveis contribuições para o debate teórico-metodológico no desenvolvimento da pesquisa em educação.

Em linhas gerais, compreendemos, a partir de Cardoso (1976, 1978, 1990), que o conhecimento nunca parte do vazio, do total desconhecimento. Toda investigação supõe um projeto, um corpo teórico que lhe dá forma, orientação e significado, e que é muito mais do que meramente um quadro de referencial teórico. Esse entendimento do processo investigativo está fundado em uma perspectiva epistemológica que afirma que a dinâmica do conhecimento inicia-se no objeto teórico, e não no fenômeno, pois não parte do real como se apresenta, e termina em outro objeto teórico, diferente daquele. Partindo, então, dessa perspectiva epistemológica, o *objeto a ser conhecido* passa a ter um significado próprio, um significado teórico, e não mais um significado real.

Pensar o conhecimento como um trabalho de construção teórica do objeto é buscar uma alternativa epistemológica que permita ir além do conhecimento empírico da realidade, perspectiva epistemológica que significa conhecer pelos sentidos, pelo acúmulo de informações da realidade, entendendo que o conhecimento da realidade é dado pela própria realidade, realidade que fala de si.

Entendemos que a perspectiva que se vislumbra para a prática da pesquisa em educação está no reconhecimento da importância e da necessidade de um conhecimento teórico do real. Esta afirmação pressupõe uma determinada forma de entender o conceito de 'teoria". Em contraposição à concepção de "teoria", que entende a atividade teórica como atividade de enquadramento do real, argumentamos a "teoria" é definida como possibilidade de elucidação da realidade, e como tal, dá conta do imediato, do cotidiano, do que está por perto, sem perder a dimensão do conceito, da abstração, do pensamento.

A alternativa teórica aqui apresentada, centrada na construção teórica do objeto, não deve ser entendida como uma perspectiva idealista, descompromissada com a realidade. O argumento da construção teórica do objeto, desenvolvido nos trabalhos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), está fundado no pressuposto que o trabalho investigativo precisa reconhecer as determinações da ação educativa, e somente através destas determinações, econômicas, históricas e sociais, é possível se aproximar provisoriamente da *verdade* sobre real, que, consideradas suas determinações, é um "concreto de pensamento".

Foi compreendido, a partir de todos estes questionamentos resultantes das análises de Cardoso (1976, 1978, 1990), que, durante o processo investigativo da educação não pode ser

esquecida a concepção que se tem de conhecimento, de educação e de realidade, concepção que é carregada de significados, sentidos e intenções.

Nesse sentido, a discussão apresentada por Cardoso nega o pressuposto da epistemologia empirista, onde o conhecimento se dá pela apreensão do real como aparece em nossos sentidos e experiência, e afirma a impossibilidade de o real falar por e de si, em contraposição à concepção que afirma a construção teórica do objeto possibilitando aos pesquisadores repensar suas práticas investigativas no campo das ciências humanas e sociais, e em específico, a prática da pesquisa na área da educação. Ou ainda, nas palavras de Siomara Borba (2011, p. 15):

Toda essa discussão sobre a ideia da construção do objeto supõe que a problemática de pesquisa também seja uma construção teórica. Embora o real apareça como dúvida e interrogação, ele não tem condições de “dizer” a questão. A problemática de pesquisa é da mesma forma, uma construção teórica .

Em suma, em termos da prática da pesquisa em educação, na atualidade, identificamos três perspectivas. Uma afirma e critica a fragilidade teórico-metodológica da pesquisa em educação; a outra nega tal fragilidade. Estamos falando da “investigação cotidiana” ou “estudos do cotidiano”, e a terceira, embora seja do campo das ciências sociais, entendemos que pode contribuir para a prática da pesquisa em educação: são as questões discutidas por Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), nascidas das suas pesquisas. Essas questões dizem respeito, fundamentalmente à construção teórica do objeto de investigação. A ideia de construção teórica do objeto permite pensar a importância da teoria na investigação educativa.

Ressalto que, como prática de investigação, a pesquisa em educação traz questões da pesquisa científica e que, na condição de atividade humana realizada em determinada sociedade, apresenta questões da sociedade. Da mesma forma, reconheço que tratar cientificamente a realidade social não é tarefa simples que garanta alcançar a *verdade* sobre o real. Todavia, o cuidado com o rigor teórico-metodológico e a identificação de relações que não são aparentes são opções epistemológicas que podem vir a contribuir para a prática da pesquisa em educação.

Em linhas gerais, ao longo deste trabalho, foram trazidas algumas discussões e levantadas algumas questões, sobre o processo de investigação acadêmica, destacando a importância dos aspectos teórico-metodológicos. O que buscamos com esse trabalho foi discutir a prática da pesquisa em educação a partir de uma problemática central – a problemática teórico-metodológica. A partir dessa problemática, algumas questões foram

construídas: que tipo de investigações tem se produzido na área da educação? Que critérios são estabelecidos para suas realizações? Tudo cabe na pesquisa em educação?

Por fim, não se trata aqui de desqualificar a experiência empírica, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do material empírico para o desenvolvimento das pesquisas. Como se sabe, o conhecimento científico de alguns aspectos da vida humana depende da atividade experimental ou sensorial. No entanto, trata-se de sublinhar a radical insuficiência desse nível de conhecimento em termos de apreensão do caráter aberto e intransitivo do mundo, as estruturas, embates, poderes e aspectos sociais que determinam os fenômenos empíricos e que se situam para além deles. Nesse sentido Moraes (2009, p. 327) afirma a importância do conhecimento teórico:

O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do escopo da práxis humana, fazendo com que o que se apresentava como um paradoxo à experiência imediata passe a ser compreendido como verdade científica.

Ainda que, a investigação sobre a prática da pesquisa em educação, seu registro histórico, sua consolidação, seus referenciais teórico-metodológicos, e seus múltiplos aspectos não se constituam em uma temática nova na história da pesquisa em educação, certamente, ainda há considerações a serem feitas. É claro que, ao longo das décadas, novos desafios, perspectivas e conhecimentos serão apresentados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. A. *Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Os pensadores)
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, 2001.
- ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.
- BACHELARD, G. Conhecimento Comum e conhecimento científico. *Tempo Brasileiro*, n. 28, jan./mar. 1972.
- BATISTI, C. A. *O método de análise em Descartes: da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento*. Cascavel: Edunioeste, 2002. (Série Estudos Filosóficos; n. 5).
- BACON, F. *Novum organum, aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os pensadores)
- BAIARDI, A. *Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- CARDOSO, M. L. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, ano XXV, p. 61-100, 1976.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, M. L. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. *Cadernos do ICHF, UFF, ICHF*, Rio de Janeiro, 1990.
- CARDOSO, M. L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, 1996.
- CARLI, R. Essência e verdade: duas categoria do método em Marx. *Prometeus*, ano 4, n.8, jul./dez. 2011.
- COTRIM, G. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método* Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril, 1971. (Os Pensadores; v. XV)
- DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa Social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1994. p. p.31-50.

- FRANCO, M. L. *Porque o Conflito entre Tendências Metodológicas não é Falso. Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 66, 1988.
- GAMBOA, S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. 1987. Tese (Doutorado). – UNICAMP, Campinas, 1987.
- GAMBOA, S. *Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional*. 1982 Dissertação – (Mestrado). UnB, Brasília, 1982.
- GAMBOA, S. *Fundamentos para la investigacion científica: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá, 1998
- GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, 1983.
- GATTI, B. *A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade*. Comunicação apresentada na III Conferência Sociocultural. Campinas, 2000.
- GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.
- GATTI, B. Formação de pesquisadores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, Itajaí, v.3, n.3, p.381-392, set./dez. 2003.
- GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 1-18, 1986.
- GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos. In: _____. *A Religião de Platão*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. p. 139-147.
- GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p.1-20, 1971.
- GRANGER, G. *A ciência e as ciências*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1994.
- HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos*. 2006. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- HUME, D. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural 1999. (Coleção Os Pensadores).
- JAPIASSU, H. *A revolução científica moderna: de Galileu a Newton*. São Paulo: Letras e letras, 1997.
- KOPNIN, P.V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A; MORAES, M. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*, 2005.

LALANDE, A. *Dicionário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEITE, S. B. Teoria: desafio e perspectiva na pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, p. 125-134, 2000.

LEITE, S. B. *A pesquisa em educação: a questão do objeto de conhecimento*. Em: Anais do IX ANPED Sudeste. São Carlos: Cubo Multimidia, 2009.

LEITE, S. B.; PORTUGAL, A.D.; SILVA, S. R. B. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. *Revista Eletrônica Ciência & Cognição*, v. 13, n. 1, p. 12-20, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 2013.

LEITE, S. B. *Pesquisa em educação e conhecimento científico, o problema ainda atual da verdade no debate teórico*. In: Anais do XII Endipe. Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 1319-1331, 2004.

LENOIR, Y. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p.1299-1325, set./dez. 2006.

LOCKE, J. *Ensaio político*. Tradução de Cambridge University. Cambridge: Ed. Cambridge University, 1997.

LUNA, S. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 66, 1988.

MARTINS, C. E; MONTEIRO, J. P. *Ensaio acerca do entendimento humano*. In. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.39-50, 2001.

MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELLO, G. N. Pesquisa educacional do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p.67-82, 1983.

MONTEIRO, J. P. *David Hume*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores)

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações a cerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às 122 avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, 2006

PASCOAL, A. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. *Revista diálogo educacional*, v. 2, n. 3, p.161-169, jan./jun. 2001.

SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto/Portugal: Afrontamento, 1996.

WARDE, M. Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais. Em Educação - Ensino de II Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 15, p. 34-36, 1985.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Caderno de Pesquisa São Paulo*, v. 73, p. 67-75, 1990.

WARDE, M. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.