



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Natália Regina de Almeida

**Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico -
metodológico**

Rio de Janeiro
2012

Natália Regina de Almeida

Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico - metodológico



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. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2012

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

A447	Almeida, Natália Regina de. Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico-metodológico / Natália Regina de Almeida – 2012. 104 f. Orientadora: Siomara Borba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 1. Pesquisa em educação –Metodologia - Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título. CDU 37.015.4
------	--

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

Assinatura

Data

Natália Regina de Almeida

Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico - metodológico

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: 23 de Agosto de 2012.

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação da UERJ

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

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

À minha mãe.

À minha avó Isaura e ao meu avô Hélio (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao onipotente Deus, razão de minha existência.

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

A minha avó, peça fundamental em minha vida, e ao meu avô, pelas palavras de incentivo. Descansem no Senhor.

A toda minha família, pelo amor e carinho.

À minha querida orientadora prof^a Siomara Borba, que propiciou meus primeiros passos na iniciação à pesquisa, acompanhando-me nesta trajetória, e contribuindo para minha formação. Muito obrigada!

Aos professores do Curso de Pedagogia e do ProPEd, que compartilharam conhecimentos. Em especial, ao Prof^o Walter Omar Kohan, pelas experiências filosóficas e a prof^a Andrea Caruso, pela amizade e apoio.

Aos companheiros do grupo Episteme, pelas calorosas discussões.

Aos meus amigos, pelo companheirismo.

Ao CNPq pela concessão de bolsa de estudo, possibilitando a elaboração desta pesquisa.

O desconhecido como tal é plena escuridão. O conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios desta escuridão. Não de súbito, num momento. O conhecimento é sempre aperfeiçoamento de um conhecimento anterior, que se põe em dúvida, que se nega.

Miriam Limoeiro Cardoso

RESUMO

ALMEIDA, Natália Regina de. *Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico-metodológico*. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O tema central desta investigação, desenvolvida através da pesquisa bibliográfica, é a prática da pesquisa em educação. O objetivo principal foi analisar os aspectos teóricos- metodológicos dessa prática. A análise foi feita a partir de uma discussão conceitual sobre os fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica em educação. As questões que o trabalho investigativo buscou responder foram as seguintes: como tem sido a prática investigativa na área da educação? Existe, na prática da pesquisa em educação, um debate teórico-metodológico? A discussão de teoria e de metodologia encaminhou para a elaboração de questões no que concerne às fragilidades teórico-metodológicas na pesquisa em educação e sobre as denominadas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, uma perspectiva que nega tais fragilidades. 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: Pesquisa em Educação. Debate Teórico-Metodológico. Objeto construído.

ABSTRACT

The central theme of this research, developed through bibliographic research, is the practice of educational research. The main objective was to analyze the theoretical - methodological aspects of this practice. The analysis was conducted from a conceptual discussion on the theoretical - methodological foundations of scientific research in education. The issues that the investigative work sought to answer were: how has been the research practice in education? There, in the practice of education research, theoretical - methodological discussion? The discussion of theory - methodology referred to the elaboration of issues with respect to the theoretical - methodological weaknesses in educational research and research in / on / with daily, a perspective that denies such weaknesses. 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 field of education, with respect to the theoretical, methodological, epistemological.

Keywords: Research in Education. Theoretical - methodological discussion. Constructed object.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
1.1	O significado do termo “pesquisa”: considerações iniciais	15
1.2	A pesquisa no Brasil: a formação da comunidade científica	18
1.3	Uma discussão inicial acerca da pesquisa em educação	23
1.4	Pesquisa em educação no Brasil	27
1.4.1	<u>As fases da pesquisa em educação no Brasil</u>	29
1.4.1.1	A primeira fase: da criação do INEP até os anos 50	29
1.4.1.2	Do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1956	31
1.4.1.3	De 1964 aos cursos de pós-graduação, em 1970	34
1.4.1.4	De 1971 aos dias atuais	36
2	CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE METODOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	40
2.1	Significados de teoria e de metodologia	41
2.2	Metodologia qualitativa e quantitativa na pesquisa em educação	45
2.3	Abordagens de metodologia qualitativa em educação	51
2.4	Teoria e metodologia na pesquisa em educação: um enfoque epistemológico	61
3	DAS FRAGILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	67
3.1	Fragilidades teórico-metodológicas: um entendimento acerca da prática da pesquisa em educação	68
3.2	Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: a negação das fragilidades teórico-metodológicas	72
3.3	Contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso: a construção teórica do objeto	76
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Durante meu trajeto acadêmico, enquanto estudante da graduação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, participei, como bolsista de Iniciação Científica de dois projetos pesquisa: *Pesquisa em Educação: significados, contradições e intenções do objeto a ser conhecido* e *Formação do pesquisador: uma abordagem a partir da discussão do que é ciência*¹. Esses projetos privilegiavam a temática da produção do conhecimento, e em específico, visavam compreender o significado e o lugar que a prática da pesquisa em educação tem atribuído aos diferentes elementos do processo investigativo.

O entendimento sobre o que é conhecimento científico foi uma das contribuições ou um resultante teórico, a partir da elaboração dos relatórios finais de pesquisa. Dentre os diferentes modos de conhecer, segundo as variadas formas de classificação descritas por autores do campo da filosofia, estão o mito ou conhecimento mítico, o senso comum, a arte ou conhecimento artístico, a ciência ou conhecimento científico, e a filosofia ou conhecimento filosófico.

No que diz respeito, especificamente, ao conhecimento científico, esse é o resultado da relação “sujeito que quer conhecer” e “objeto a ser conhecido”, e de acordo com Johannes Hessen (1999), “[...] ao mesmo tempo, a relação entre os dois elementos é uma relação recíproca (correlação). O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito [...]” (p.20). Assim, o conhecimento é ação que o sujeito faz com o mundo que está a sua volta, e o mundo é o elemento que torna este conhecimento possível, ao sujeito que quer conhecê-lo. Segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1976), “é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma reformulação, uma construção, a construção do objeto do conhecimento, distinto do objeto real, pois o real não é puro, é o resultado de uma construção teórica” (p. 66).

Sobre as investigações citadas, a partir dos projetos de pesquisa em questão, pode-se dizer que a preocupação com questões que acompanham o ato de

¹ Essas pesquisas foram orientadas pela Prof^a. Dr^a. Siomara Borba, com a participação de outros bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, mestres e doutores. Minha participação no primeiro projeto citado ocorreu nos anos de 2006 a 2008. Já no segundo projeto, nos anos de 2008 e 2009.

conhecer, mas que não aparecem de modo imediato no momento do exercício da investigação tem como objetivo refletir sobre a prática da pesquisa em educação. Entendemos então, que é necessária a presença de elementos que sejam muito mais que um mero conjunto de normas, ou seja, a possibilidade de uma consistente formação teórico-metodológica. Deste modo, minha participação nestes projetos gerou muitos questionamentos e reflexões, e um dos questionamentos em destaque, sendo meu principal tema de interesse para a produção de um trabalho de dissertação, é o aspecto teórico-metodológico, ou melhor, o debate teórico-metodológico como uma das questões que aparecem nos trabalhos de análise da prática da pesquisa em educação.

Assim, 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 uma temática nova na história da pesquisa em educação, certamente, ainda há considerações a serem feitas, uma vez que, ao longo das décadas, novos desafios, perspectivas e conhecimentos vêm se configurando, pois a prática da pesquisa em educação, engendrada em uma conjuntura histórico-social específica, como fonte de produção do conhecimento na área da educação, é uma problemática fundamentada não apenas em princípios instrumentais, técnicos, mas filosóficos e ontológicos.

Atualmente, as pesquisas na área da educação têm sido desenvolvidas amplamente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*², com um número considerável de pesquisadores que abordam tendências, possibilidades e limitações do trabalho investigativo. Segundo Angelina Bernardete Gatti (2001), no final da década de 70 e começo dos anos 80, houve um grande desenvolvimento de programas de mestrados e doutorados na área da educação, além da formação de grupos sólidos de pesquisa, distribuídos em temáticas como alfabetização, formação de professores, ensino e currículos, educação de jovens e adultos, avaliação educacional, história da educação etc.

Até meados da década de 90 os problemas de base na construção das próprias pesquisas são referentes a questões de teoria e de método. Esses problemas estavam centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas mais

² A pós-graduação *stricto sensu* é organizada sob as formas de mestrado e doutorado, e seu elemento definidor é a pesquisa, e o ensino um mediador destinado a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa, que é o ponto nodal para a formação do futuro pesquisador.

consistentes, ou fizeram com que a pesquisa em educação, “mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas” (GATTI, 2001, p. 69). É afirmada, ainda nesta década, “a derivação da influência da “agenda pós-moderna” na área” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1357).

Levando em consideração o trabalho investigativo na área da educação, Maria Célia Marcondes de Moraes (2001), Acácia Zeneida Kuenzer; Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) apontam “o recuo da teoria”. O que significa dizer que o espaço teórico cede lugar para uma preocupação prática de se fazer pesquisa em educação, uma maneira ligada ao “saber fazer”. A análise de Catia Piccolo Viero Devechi; Amarildo Luiz Trevisan (2010) nos apresenta autores que atentam para a necessidade de ampliação do leque de perspectivas de tratamento do objeto educacional, como Flickinger (1998) que afirma que falta à educação, um consenso em torno de um paradigma epistemológico; Mazzotti; Oliveira (2000) que dizem que se trata de uma debandada epistemológica e Charlot (2006) que entende que a educação vive uma crise de identidade.

Perante essas indicações acerca da ausência do debate teórico-metodológico na pesquisa em educação, é possível destacar alguns aspectos da perspectiva epistemológica que afirma e caracteriza o processo investigativo como processo de construção teórica do objeto. Essa perspectiva epistemológica identificada nas análises de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990) traz contribuições significativas para se pensar a prática investigativa no campo do conhecimento em educação. Cardoso (1976, 1978, 1990), sem se preocupar, especificamente, com a pesquisa em educação e nem com os caminhos trilhados e as possibilidades de conhecer a realidade educativa, parte da análise da prática da pesquisa no campo de conhecimento da Sociologia voltada para a apresentação e discussão de categorias como teoria, método, realidade, conhecimento, objeto de conhecimento, analisadas segundo os pressupostos teórico-metodológicos da crítica marxista.

Deste modo, a perspectiva do debate teórico-metodológico como uma das questões que aparecem nos trabalhos de análise da prática da pesquisa em educação impulsionou a construção deste trabalho de dissertação, que tem como proposta *Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico-metodológico*, a

partir da pesquisa teórica, e do procedimento de investigação, que é a pesquisa bibliográfica.

O presente trabalho de dissertação tem por objetivo analisar os aspectos teóricos - metodológicos dessa prática. A análise a ser realizada, partirá de uma discussão conceitual sobre os fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica em educação, uma vez que, a construção de hipóteses mais consistentes, e a colocação de perguntas densas, ou em outras palavras, a formulação de um trabalho conceitual constitui-se não apenas em questão, mas em dificuldades e obstáculos que marcam a produção das pesquisas em educação no Brasil. O trabalho de dissertação se propõe a perguntar: existe um debate teórico-metodológico sobre a prática investigativa? Que tipo de conhecimento se produz na prática investigativa ou nas pesquisas desenvolvidas em educação?

Esses e os demais questionamentos, dentre muitos outros que dizem respeito à prática investigativa no campo do conhecimento em educação, nasceram de 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, na prática da pesquisa em educação.

Em linhas gerais, ao longo da dissertação, serão abordadas 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. Sendo assim, este trabalho de dissertação constituído por três capítulos.

O primeiro intitulado *A trajetória da pesquisa em educação no Brasil* se pautou na tentativa de recuperar, historicamente, o trajeto da pesquisa em educação no país. De fato, as condições que condicionaram tal trajeto, em conjunturas econômicas, sócio - políticas, culturais foram particulares. Mas, ao longo das décadas, novos desafios, perspectivas, e conhecimentos configuraram e impulsionaram este cenário. O segundo capítulo *Concepções de teoria e de metodologia na pesquisa em educação* abordou os significados de teoria e de metodologia como elementos da prática investigativa, a partir da explanação das metodologias qualitativas e quantitativas em educação, bem como, as técnicas utilizadas na metodologia qualitativa, e por fim, apresentou algumas das correntes

ou enfoques epistemológicos que se estabeleceram na pesquisa no campo das ciências humanas, assim como, na área da educação. E, o terceiro capítulo abrangeu a discussão *Das fragilidades teórico-metodológicas à construção teórica do objeto na pesquisa em educação*, onde foram apresentadas as fragilidades teórico-metodológicas enquanto desafios para a pesquisa em educação e também, outra postura que nega tais fragilidades e trabalha com a perspectiva da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Ao final, foram abordadas as contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso para se pensar a prática da pesquisa em educação.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo apresenta a trajetória da pesquisa em educação. Em um primeiro movimento, parece que as conjunturas em que se desenvolveram tal trajetória ocorreram de modo natural ou linear. No entanto, compreendemos que uma abordagem histórica, indicando os aspectos sociais, políticos, metodológicos constituintes da pesquisa na área da educação, mostra a construção dessa trajetória e, nesse sentido, é fundamental. Assim, considerando a história da pesquisa em educação, o presente capítulo traz, então, a contribuição de alguns autores que estruturaram essa história em fases de desenvolvimento, com metodologias e temáticas próprias.

Para a apresentação do percurso construído pela prática da pesquisa em educação no Brasil, torna-se necessária a elucidação de conceitos que nos parecem fundamentais ao entendimento dessa trajetória. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser focado é o significado do termo “pesquisa”. Em seguida, a atenção estará na formação do pesquisador, a partir do destaque aos aspectos que contribuíram para a constituição da comunidade científica no Brasil, apontando os principais acontecimentos que favoreceram as condições dessa prática, no país. Em um terceiro momento, construído com base na discussão sobre o significado de “pesquisa” e nos aspectos que mostram a formação do pesquisador como exigência de uma nova política científica, a pesquisa em educação será analisada a partir das perspectivas e desafios postos por essa nova prática social. E, por fim, serão apresentadas as fases da pesquisa em educação no Brasil: a primeira fase, da criação do INEP até os anos 50; a segunda fase, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1956; o terceiro momento, compreendendo o período de 1964 aos cursos de pós-graduação, em 1970 e, a última etapa, de 1971 aos dias atuais.

1.1. O significado do termo “pesquisa”: considerações iniciais

Apresentar o que significa o termo “pesquisa” se faz fundamental, pois são várias as conotações desse termo. Trata-se, no entanto, de uma discussão inicial que poderá ajudar na explanação da trajetória da pesquisa em educação no Brasil.

Inicialmente, é importante destacar as definições de “procurar” e “pesquisar”. “Procurar”, cuja origem latina é *procurare*, significa esforço de achar alguma coisa, e “pesquisar”, cuja origem latina é *vestigio*, quer dizer “seguir as pisadas”, ou seja, buscar algo a partir de vestígios. Deste modo, entendo que “pesquisar” ultrapassa o sentido de buscar porque evidencia outras ações como, por exemplo, refletir e sistematizar, compreendendo, ainda, nas palavras de Beillerot apud Yves Lenoir (2006), “outros processos, notavelmente aqueles que impõem o verbo ‘fazer’: encontrar os meios de uma objetivação das questões e preocupações para poder estudá-los” (p. 1304).

Pode-se afirmar que o conceito “pesquisa” possui um caráter prático, de busca de respostas no contexto de um processo formal e sistemático de cientificidade. Segundo Antônio Carlos Gil (1999), o “objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42). Ou ainda, sob um prisma mais sociológico Maria Cecília de Souza Minayo (1999) considera a pesquisa como:

A atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p.23).

Nesse sentido, para Franz Victor Rudio (1986) a atividade de pesquisa científica se distingue de outras modalidades quaisquer de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido.

Nos dias atuais, o termo “pesquisa” ou a ação de pesquisar possui certa popularização que pode vir a comprometer seus sentidos ou gerar ambiguidades. Em nosso cotidiano podemos notar alguns exemplos: no supermercado, onde as pessoas fazem uma “pesquisa de preços”; nas escolas, quando as professoras

sugerem “uma pesquisa” sobre determinado assunto; na política, observa-se um número de “pesquisas” para indicar as principais tendências do eleitorado. No entanto, estas atividades ditas “pesquisa” ainda que, de certo modo, auxiliem a vida dos seres humanos, dos cidadãos não traduzem o sentido científico do termo “pesquisar”, pois, nos diferentes exemplos, o termo “pesquisa” é empregado de maneira ampla, situado no senso comum, sem rigor sistemático, e não atendem, de acordo com Beillerot apud Lenoir (2006), a três condições fundamentais à pesquisa científica, que são: “uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação; a comunicação dos resultados” (p. 1305).

Na formação acadêmica, o termo “pesquisar” pode ser entendido sob diferentes perspectivas. Trabalhos de pesquisa podem ter um papel didático, formativo, mas não sem um tratamento conceitual, sistemático, pois, caso contrário, poderão se tornar meros levantamentos, descrições. Nessa perspectiva, Bruner apud Angelina Bernardete Gatti (2006), afirma que, a partir do desenvolvimento de trabalhos de pesquisa dessa ordem:

A comunidade mais ampla tende cada vez mais a deixar de lado nossas publicações, que, para os leigos no assunto parece que contém principalmente estudos de pouca monta e intelectualmente descomprometidos, cada um dos quais não é mais do que uma resposta a um punhado de pequenos estudos similares (p. 34).

Deste modo, Antônio Joaquim Severino (1998) destaca as perspectivas intrínsecas da pesquisa científica, que são: a competência técnica, a criatividade e a criticidade. A competência técnica refere-se às condições epistemológicas, metodológicas que superam o senso comum, a superficialidade. A criatividade diz respeito à autonomia e criação do pesquisador, que vão além das normas, dos receituários e, por fim, a criticidade que significa a qualidade de ir além da simples relação sujeito e objeto.

Compreendo que “pesquisar”, em seu significado científico, diz respeito ao modo de o homem conhecer a realidade e contém, em si, um conjunto de ações propostas com objetivo de solucionar um problema. Essas ações têm, por base, procedimentos racionais e sistemáticos. O processo de pesquisa começa, então, pelos questionamentos, pelas formulações de problemas que surgem no mundo real. No entanto, embora, reconhecendo a existência de uma realidade concreta que

é posta em questão e o fato de os problemas surgirem da realidade, Miriam Limoeiro Cardoso (1978) afirma que a pesquisa científica só começa e se desenvolve quando o conhecimento faz da realidade seu objeto de investigação: “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” (p. 25). Ou seja, a compreensão que o pesquisador tem de realidade indicará os caminhos da pesquisa a serem desenvolvidos, ao mesmo tempo em que definirá a forma de compreensão de conhecimento.

Assim, a problemática de uma pesquisa científica nasce da realidade, mas se constitui como pesquisa científica, na consciência, na capacidade humana de pensar, de criar ideias, de questionar antes de objetivar, antes de chegar ao lugar desejado, ou seja, antes de criar uma nova situação. Este processo, denominado objetivação, segundo Christian Laville (1999), “é a operação pela qual o pesquisador passa de uma problemática mais ou menos consciente - “sentida”, como costumamos dizer - para uma problemática esclarecida, dominada” (p. 124). Deste modo, tal operação é essencial para a definição dos sentidos de “pesquisa”, porque é através do processo de objetivação que nascem os sentidos de “pesquisa” e que eles são conhecidos.

Uma problemática de pesquisa é definida com base em pressupostos teóricos - metodológicos, a partir de concepções epistemológicas que permitem o construir seus problemas, e seu objeto de investigação. Essa forma de entender o processo investigativo atribui papel de destaque à teoria. No entanto, no campo específico da pesquisa em educação, Guiomar Namó de Mello (1983) chama a atenção para a ausência da consciência, por parte do pesquisador, da existência desses pressupostos teórico-epistemológicos, embora eles estejam subjacentes à prática investigativa: “Daí que grande parte de nossas pesquisas se realizam segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência” (p.69).

Em linhas gerais, o objetivo dessa discussão foi apresentar os significados do termo “pesquisa”. É notório que não há uma unicidade de entendimento, de pressupostos teórico-metodológicos, bem como não existe concordância quanto às possibilidades de se conceber a problemática, os problemas, o objeto de pesquisa, isto é, o real. São várias as linhas de pensamento, de entendimento sobre esta

ação. No entanto, para além da técnica, da organização necessária à elaboração da pesquisa, a perspectiva de que esta possa vir a assumir outras dimensões, como a do conhecimento e da criticidade, a meu ver, é de total relevância porque quando se trata de pesquisa está se falando de processo, de conhecimento, de realidade.

1.2. A pesquisa no Brasil: a formação da comunidade científica

Para discutir a pesquisa em educação no Brasil, é preciso considerar o percurso da pesquisa científica no país. Nesse sentido, é importante considerar, ainda que de forma introdutória, as circunstâncias e condições que possibilitaram a formação e o desenvolvimento da comunidade científica brasileira.

A formação de cientistas no Brasil é o resultado de tentativas de se criar no país, comunidades científicas em contextos histórico-sociais diferenciados e engendrados dentro de limites e possibilidades. Regina Lúcia de Moraes Morel (1979) identifica três períodos históricos que marcaram a formação da comunidade científica: “da fase colonial até o início da década de 50, de 1950 até o início da década de 60 e de 1967 até meados da década de 70, que assinalam mudanças significativas nas medidas estatais de apoio ao sistema científico” (p.23).

O período colonial foi o primeiro “cenário” de atividades científicas no Brasil, quando as observações, ações, descobertas humanas acerca da natureza e de outras culturas, como por exemplo, a cultura indígena, eram indícios de iniciativas exploratórias. No entanto, para Morel (1979) as condições de desenvolvimento da colônia não eram favoráveis a um desenvolvimento científico promissor, uma vez colocadas às impossibilidades de ensino avançado, da instalação de universidades, de escolas especializadas, de institutos. Ainda de acordo com a autora, as atividades científicas eram, assim, limitadas às ações coletivas de homens que possuíam curiosidade investigativa acerca da natureza e de outras culturas.

No entanto, a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, implicou em novas ideias e ações que favoreceram o desenvolvimento científico no Brasil no período colonial. Entretanto, apesar dessas novas ideias e ações em favor do desenvolvimento científico, José Franklin Cavalcante (2000) afirma que “prevaleceu nessa época, [...] a criação de estabelecimentos superiores eminentemente

profissionalizantes, com o objetivo de atender às necessidades imediatas da corte” (p.8).

Em Morel (1979), é importante ressaltar que foi “Marquês de Pombal quem empreendeu em 1768, a Reforma da Universidade de Coimbra, acrescentando, ao elenco das disciplinas universitárias, o estudo da História Natural e das Matemáticas, criando um observatório, laboratórios e museus” (p. 28), fazendo, conseqüentemente, com que as atividades científicas ganhassem importância.

Para Simon Schwartzman (1979), a transferência da Corte portuguesa para o Brasil representou um marco para a história da formação científica, pois naquele período, foram criadas “algumas instituições de tipo técnico - científico e definidas algumas atividades mais sistematizadas da pesquisa” (p.55). A criação de instituições se dava em um novo momento da história brasileira, quando a colônia tornava-se sede do Império português. Essas instituições continuaram a existir no Período Imperial e outras começaram a surgir como o: o observatório astronômico, criado em 1827, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, de 1838, que realizavam pesquisas na área das ciências naturais. Maria Amélia Mascarenhas Dantes (2005), também aponta a criação de outras instituições:

Foram então, criados: em 1808, o Colégio Médico da Bahia (a partir de 1832, Faculdade de Medicina da Bahia); no mesmo ano, a Escola Médica do Rio de Janeiro (também Faculdade de Medicina, em 1832); ainda em 1808, o Horto, depois Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1810, a Academia Militar do Rio de Janeiro, que durante o século XIX daria origem, em 1855, à Escola Central e, em 1874, à Escola Politécnica. Por fim, em 1818, o Museu Real, depois Museu Nacional de História Natural (p.27-28).

De acordo com Morel (1979), a Independência do Brasil e o Primeiro Império, fora, marcados pela vinda de numerosos estrangeiros, sobretudo alemães, franceses e ingleses, representantes de uma cultura científica mais avançada, a partir da presença de um aparato institucional diversificado para as ciências. Ainda, segundo a autora, no período do Segundo Império, com D. Pedro II, o suporte principal da ciência brasileira foi o Museu Nacional do Brasil, no Rio de Janeiro, existente até os dias atuais. No Museu foram instalados os primeiros laboratórios de pesquisa. Em oposição ao Império, a República brasileira deu oportunidade às províncias de constituírem seus próprios quadros institucionais.

Schwartzman (1982), afirma que a atividade científica no Brasil, até o início da República pode ser caracterizada, em resumo, por sua extrema precariedade, oscilando entre a instabilidade das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocratizadas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos.

Com o Federalismo, várias instituições científicas foram criadas, principalmente pelo governo paulista, como “a Escola Politécnica (1894), o Serviço Sanitário de caráter Microbiológico (1892), o Museu de História Natural (1894), a Escola de Engenharia Mackenzie (1895) e a Escola de Farmácia (1898)” (DANTES, 2005, p.27).

Segundo Schwartzman (1979), durante a década de 20, do século passado, tem início o processo de institucionalização da atividade científica com a formação das universidades. O autor aponta que:

A primeira universidade do Brasil formada oficialmente no Brasil foi, possivelmente, a do Paraná, fundada em 1912, graças às facilidades que a legislação anterior concedia e que fora cancelada pela Reforma Maximiliano em 1915. Esta reforma permitiu, em 1920, a criação da Universidade do Rio de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica, de Medicina e de Direito (p.170-171).

Posteriormente, durante a década de 30, é construída uma nova forma de entender o trabalho dos pesquisadores e a investigação científica. A consolidação de grupos de pesquisadores, através do contato com instituições e com outros grupos de pesquisa internacionais representou um dos fatores que permitiu a formação das gerações futuras, contribuindo para o surgimento da pós-graduação no Brasil.

Um dos marcos da década de 30 foi, conforme a análise de Morel (1979), a Reforma Francisco Campos implantada pelo decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, quando o sistema universitário foi instituído como forma de organização do ensino superior, possibilitando o estímulo e apoio à atividade científica. A referida autora cita como exemplo de universidade, criada na década de 30, “a Universidade de São Paulo (1934), que vinha de encontro à ideologia anticentralista, mobilizando setores industriais e da burguesia agrária paulista após a Revolução de 30” (p. 39).

Morel (1979) indica que entre 1930 e 1949, houve uma quantidade considerável de estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Em 1948, surgiu, em

São Paulo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a SBPC. Em 1949, os pesquisadores da SBPC insistiram, junto aos deputados paulistas para que fosse regulamentado o artigo da Constituição do Estado do São Paulo, que instituía a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF).

De acordo com o estudo de Romani apud Schwartzman (1982), a década de 50 foi marcada pela consolidação do capitalismo industrial brasileiro, pelo aceleração do crescimento da população urbana, e pela interferência do Estado na área do setor econômico. Foi nesse clima que se deu a institucionalização da política científica, a partir da criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que outrora possuíam essa nomenclatura, e que, atualmente, são denominados Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, respectivamente.

No início da década de 60, nas conclusões de Morel (1979), foram implementadas duas medidas guiadas pelo objetivo de modernizar e tornar mais eficiente à formação de quadros técnicos para o desenvolvimento da atividade científica no país: uma delas foi à criação da Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI), instituída pelo Decreto nº. 49.355 e a outra foi a criação do Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), instituído pelo Decreto nº. 53.32.

Ainda, na década de 60, convém assinalar dois fatos importantes que, segundo Morel (1979), marcaram a política científica no Brasil: a criação da instituição Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Fundação da Universidade de Brasília (UnB) criada por Darcy Ribeiro em 15 de dezembro de 1961, que tinha como objetivo ser uma “instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural” (p.50). Pode-se afirmar, ainda, nas palavras da autora, que “em 1964, a mudança política que ocorre no Brasil terá importantes reflexos na política científica e nas condições institucionais de pesquisa. O golpe militar de 64 vai alterar o modelo político e econômico anterior” (p.51).

A partir de 1967, com o governo de Costa e Silva, há, segundo análise de Morel (1979), a intensificação de medidas de política científica e, ao mesmo tempo, as questões de “ciência e tecnologia” se incorporam ao “discurso governamental”

com uma frequência inédita em nossa história. Segundo a autora, a Reforma Universitária de 1968 é promulgada pela Lei nº. 5.540/68 e depois complementada pelo Decreto-Lei nº. 464/69, cujos pontos principais foram definidos com base na organização e na estrutura da Universidade de Brasília, segundo o planejamento de Darcy Ribeiro:

a) indissociabilidade ensino e pesquisa; b) não duplicação de meios para fins idênticos; c) extinção da cátedra; d) sistema de dedicação exclusiva para o corpo docente; e) o departamento como a menor fração da estrutura universitária; f) os cursos de pós-graduação; g) os estudos básicos (p.59).

A pós-graduação, na análise de Neves (1998), é um marco no processo de consolidação da atividade científica no Brasil, pois torna-se o local onde “os novos cientistas passam, a desenvolver mais tarde suas atividades de pesquisa, principalmente após o ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (p.45). Esse marco é o resultado de uma série de esforços realizados pela comunidade acadêmica, pelo Estado, através dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), e pelo corpo docente das instituições.

Conforme afirma Morel (1979), a partir de 1967, houve uma intensificação de medidas de política científica, e ao mesmo tempo, ciência e tecnologia se incorporou ao discurso governamental. Os objetivos centrais dos governos pós-64 eram o crescimento econômico e a formação de um Brasil como “grande potência”, produtora de tecnologias capazes de favorecer o fortalecimento de empresas e a acumulação de capital. No entanto, somente com a Nova República, em 1985, é que surgem novas perspectivas para a ciência nacional, a começar pela criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) ³.

Em 1989, ocorreu a primeira eleição direta. Fernando Collor de Mello foi eleito presidente da República e novos planos econômicos foram postos em prática, quando foi registrada uma diminuição de recursos para as áreas de ensino e pesquisa. Em 1993, Fernando Collor de Mello foi impedido de continuar no cargo, assumindo a presidência, o então vice-presidente Itamar Franco⁴.

³ Informação disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/78973.html>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

Itamar Franco dá início a uma era de “estabilização econômica” que se consolidaria no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 1997, o presidente Cardoso aprovou, no Congresso Nacional, a Emenda Constitucional que instituía a reeleição dos membros do Poder Executivo. No que diz respeito à política educacional, a “Era FHC” foi marcada pela expansão das faculdades privadas que foram criadas ou se transformaram em centros universitários e universidades⁵.

Nos dias atuais, a ciência brasileira tem vários desafios, como, por exemplo, ampliar o sistema com qualidade apoiando a competência instalada; embasar ações de governo em áreas estratégicas; aprofundar a avaliação dos programas existentes e iniciar projetos inovadores em áreas de relevância para o país⁶.

Em suma, essa apresentação de alguns pontos da trajetória das iniciativas no sentido da formação do cientista no Brasil, partindo do período colonial até a República, indica a existência de uma política nacional de formação do cientista-pesquisador concretizada através das estratégias e “relações” entre Estado e comunidade científica. A criação de institutos, universidades, laboratórios como espaços destinados à formação de pesquisadores, traduz a preocupação com o desenvolvimento planejado e sistemático da pesquisa. Os pressupostos científicos eram, de uma forma ou de outra, marcados, neste processo, por elementos não epistemológicos, indicando que a atividade científica é guiada por decisões estruturais específicas.

1.3. Uma discussão inicial acerca da pesquisa em educação

A formação do pesquisador no Brasil foi estruturada nas diferentes áreas de conhecimento, aí incluída a área da educação. O objetivo desse item é discutir a pesquisa em educação, considerando, em um primeiro momento, algumas questões referentes à prática investigativa na área da educação, e, em seguida, focando, propriamente, no percurso histórico da pesquisa em educação.

⁴ CODATO, Adriano Nervo. História política recente no Brasil. Disponível em: <www.ifcs.ufrj.br/~lemp/.../Historia_politica_recente_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

⁵ Ibidem.

⁶ TUNDISI, José Galizia. Ciência no Brasil. Disponível em: www.tecsi.fea.usp.br/eventos/contecsi2004/.../port/.../index.htm. Acesso em: 10 de junho de 2012.

A discussão sobre a pesquisa em educação não é inédita. De acordo com Aparecida Joly Gouveia⁷ (1971):

Afirmações sobre a importância da pesquisa para a formulação e o acompanhamento de programas de ação há muito figuram em discussões sobre educação no Brasil. A questão já teria sido levantada já por estadistas do Império (p. 1).

No entanto, os esforços necessários ao seu desenvolvimento são recentes. O tratamento dado aos diferentes aspectos investigativos, a amplitude da pesquisa em educação, como as questões teórico-metodológicas, históricas abordadas em diferentes pesquisas, e a existência de desafios, problemáticas, perspectivas indicam o quanto há para se investigar, não sendo, portanto, nosso objetivo esgotar o assunto.

Bernard Charlot (2006), partindo do debate “o que significa ‘em educação?’” (p. 7), traz outros questionamentos: “Será que guarda o mesmo sentido que ‘em sociologia’, ‘em psicologia’, ‘em física’? Nesse caso, ‘em educação’ remete a uma disciplina que chamaríamos educação. Ou será que significa ‘sobre educação’, ‘acerca da educação’, ‘a respeito da educação?’” (p.7). O autor responde com a afirmação de que “educação”, nesse debate, ‘remete - nos a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo’ (p. 7). Penso que, independente de tratarmos o objeto de estudo como a pesquisa “em educação”, e não “sobre”, “acerca” ou “a respeito”, ou, ainda, pesquisa “educacional”, a noção ou perspectiva que temos de educação ou a preocupação centrada na densidade e abrangência propostas e o conhecimento resultante nas pesquisas em educação merecem atenção.

No que diz respeito à visão de educação que temos para orientação em nossa atividade de pesquisa, Guiomar Namó de Mello (1983) afirma que a educação tem um papel específico, mas não determinante ou definidor de uma transformação social, reiterando que não há uma teoria da educação sem uma teoria da totalidade social, e sem a compreensão de seu papel na sociedade. A autora ao chamar a atenção para a complexidade do fenômeno sugere, ainda que indiretamente, o quanto se faz necessário os cuidados para realizar pesquisa na área da educação:

⁷ É imprescindível destacar o trabalho de Gouveia (1971) como pioneira na investigação dessa temática.

[...] Acontece, porém, que em nossa maneira de ver a educação ou tendemos a cometer o erro da reprodução, de só percebermos o lado reprodutivo da escola, ou tendemos a absolutizar o seu lado transformador e, em geral, a discutir muito mais a educação ideal, ou a educação que queremos, do que a educação que de fato temos. E neste último caso, na maioria das vezes, nossos debates não deixam claro como é que fazemos a travessia daquilo que temos para aquilo que queremos (p. 71).

Considerando a trajetória da pesquisa em educação no Brasil, Gouveia (1971), a partir do levantamento sobre as pesquisas desenvolvidas no período compreendido entre 1965 a julho de 1970, define como pesquisa em educação os estudos que tenham como tema de investigação uma ou mais das seguintes questões:

[...] (a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos, professores, etc.); b) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc.); c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos (p.6).

Esse levantamento mostra que as principais investigações tinham como objeto de estudo, a escola e suas relações, práticas, funções, aspectos, ou ainda, sua relação com a sociedade.

Gouveia (1971), ainda na década de 70, analisou a prática da pesquisa em educação considerando que essa prática era desenvolvida no âmbito das ciências humanas. Nesse sentido, a autora identificou, no seu estudo, os aspectos temáticos, metodológicos, institucionais presentes nos trabalhos investigativos em educação.

Além das informações históricas sobre o trajeto da pesquisa em educação no Brasil, considero, um ponto de destaque, a questão da condição de relevância da pesquisa em educação. Gouveia (1971) assinala a importância da pesquisa na formulação da política educacional, em suas linhas mais amplas, e sua influência sobre o processo educacional propriamente dito, isto é, sobre o que acontece nas escolas.

Esta preocupação, explicitada em 1971 é retomada no trabalho de Gouveia (1976) analisando a produção da pesquisa em educação no Brasil:

Podem-se distinguir duas ordens de relevância — a científica ou teórica e a prática ou social. Embora a avaliação de uma ou de outra incorpore juízo de valor, a primeira mais obviamente se poderá estabelecer, considerando-se a pesquisa pelo que representa em termos de acumulação ou reformulação de conhecimento. (...) Já a produção de estudos socialmente relevantes não parece prender-se necessariamente à familiaridade com o corpo teórico de uma disciplina ou ao domínio de métodos de pesquisa. Na verdade, a própria decisão sobre o que é relevante constitui, frequentemente, objeto de controvérsia (p.78).

Outros pontos que merecem atenção são os avanços e desafios da pesquisa em educação, pois estes sempre serão postos.

Quanto aos avanços, destaco o quantitativo. Segundo Acácia Zeneida Kuenzer (1986), foram e são as inúmeras pesquisas na área da educação realizadas no Brasil, seja nos cursos em nível de pós-graduação - mestrados e doutorados – seja em outras instituições que se dedicam à pesquisa na área. Em publicação recente, Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2010) afirmam que, desde o início da pós-graduação em educação, em 1965, o crescimento de mestrados e doutorados no país tem sido constante, principalmente, nas instituições estaduais e particulares, bem como, a produção de dissertações e teses tem aumentado à medida que novos cursos de pós - graduação são criados e credenciados. Sem negar esse crescimento, Kuenzer (1986), entende que tais avanços resultam antes da competência individual e do comprometimento pessoal de alguns pesquisadores que tem assumido como tarefa a produção do conhecimento, o que se torna um “avanço”, mas também, um desafio.

Um desafio, já citado brevemente, está no fato de a pesquisa em educação ser, ainda, muito recente, iniciada, timidamente, na década de 30. Segundo Acácia Zeneida Kuenzer; Maria Célia Marcondes de Moraes (2005), a pesquisa em educação enfrenta dificuldades de cunho epistemológico, uma vez que não há estatuto estabelecido. As autoras apontam que tal dificuldade diz respeito à fragilidade teórica das pesquisas em educação que, segundo as autoras, significa o “reco da teoria” na atividade investigativa desenvolvida no campo do conhecimento em educação, ou ainda, “um dos aspectos que chamaram nossa atenção nos últimos anos é o movimento de “reco da teoria” na área de educação, mas também nas demais ciências humanas e sociais” (MORAES, 2001; 2003 apud KUENZER; MORAES, 2005).

Para as autoras o “recuo da teoria” está associado a “certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352). Tal utopia, considerada pelas autoras, como “praticista e pragmática”, valoriza o “saber fazer” deixando de lado a qualidade teórica.

Ao final, sinalizo que são muitas as questões a serem investigadas no âmbito da pesquisa em educação, e a intenção posta aqui, neste momento, foi a de que pesquisar na área da educação é um vir a ser formado por desafios, problemáticas, perspectivas referentes à ação investigativa.

1.4. Pesquisa em educação no Brasil

Como já apontado, o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil é recente. Considerando a conjuntura histórica, podem ser identificadas quatro fases/períodos de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil segundo Aparecida Joly Gouveia (1971, 1974). Esta estruturação em fases/períodos tem sido abordada por investigadores da área da educação entre eles, Angelina Bernardete Gatti (1983, 2001), Guiomar Namó de Mello (1983), Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994), Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2006), Miriam Jorge Warde (1990), Pedro Goergen (1986), que fazem referência, ao modelo proposto por Gouveia.

Zaia Brandão (2002), ao falar do processo de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil identifica três processos que marcam os diferentes momentos da pesquisa em educação no Brasil. Para a autora, o processo de constituição da pesquisa em educação é tido como campo especializado, a partir dos seguintes pressupostos: a procura do estatuto científico; a procura da identidade científica; a procura da hegemonia teórica.

Segundo Gouveia (1971), os períodos da pesquisa em educação são os seguintes: o primeiro período compreendendo a gênese da pesquisa em educação, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP),⁸ até meados de

⁸ Hoje, denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

50; o segundo período, após 1956, com a criação dos cinco Centros Regionais de Pesquisa vinculados ao INEP; o terceiro período identificado por Gouveia (1971), após o golpe de 1964 até 1970, com o cenário político em modificação, onde os Centros Regionais de Pesquisa foram fechados e a quarta fase⁹, a partir de 1970, quando tem início o desenvolvimento de pesquisas nos programas de pós-graduação no país.

Para Gouveia (1971), somente no final dos anos 30, especificamente, em 1938¹⁰, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, teve início a produção e divulgação de trabalhos sistematizados que tornaram a atividade de pesquisa, na área da educação, uma prática regular. Isso significa que, na análise da autora, o nascimento do trabalho investigativo em educação não ocorreu no período em que o conhecimento era fruto de estudos isolados, sem inserção institucional, mas está ligado ao processo de institucionalização da pesquisa em educação.

Um aspecto da análise de Luiz Antônio Cunha (1978) que complementa as considerações de Gouveia (1971, 1974) diz respeito à quarta fase da pesquisa em educação. Segundo Cunha (1978), a implantação dos cursos de pós-graduação no país é um marco na história da pesquisa no campo do conhecimento em educação e indica uma quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional: “teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação” (p. 3).

Cunha (1978) reconhece o Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) em 1965, como pioneiro, e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (UFSM), como o primeiro programa a apresentar dissertações e teses como trabalhos de pesquisa concluídos. Naquele momento, então, foi

⁹ Gouveia cometa a quarta fase da pesquisa em educação em artigo publicado no ano de 1974.

¹⁰ 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, iniciam-se seus trabalhos de fato, 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: 12 jun. 2012.

inaugurada, segundo Cunha (1978), a quarta fase na história da pesquisa em educação.

Sinteticamente, esta breve discussão teve por objetivo indicar que a trajetória da pesquisa em educação é apresentada, a partir de conjunturas históricas, pelos diferentes autores. Nesse sentido, a partir do tratamento dado ao percurso histórico da pesquisa em educação nas variadas publicações ou apresentar de que modo alguns autores o apresentaram, torna-se objetivo.

1.4.1. As fases da pesquisa em educação no Brasil

1.4.1.1. A primeira fase: da criação do INEP até os anos 50

O nascimento da pesquisa em educação no Brasil, denominado por Eliza Dalmazo Afonso de André (2006) como “nascimento induzido” ocorreu por medida concreta e institucional a partir da criação do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por iniciativa de um órgão governamental, o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O INEP destinava-se, “a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos” (GOUVEIA, 1971, p.1). Segundo a autora, reside aí uma questão referente sobre o papel da pesquisa, quer dizer, o propósito estaria em utilizá-la como modelo ou resposta para ações educacionais, ou “como fonte de esclarecimento para a administração da educação, que inspirou a criação daquele instituto” (p.1). Nesse sentido, a relação pesquisa e políticas educacionais estavam estabelecidas.

O entendimento de que a pesquisa em educação é um meio para a intervenção na realidade estava presente tanto no pensamento dos pesquisadores em educação, no Brasil, quanto na discussão dos pesquisadores em educação, membros da comunidade científica internacional, conforme afirma Manuel Lourenço Filho (1998):

Até pouco tempo, os planos e as práticas da educação, por todo o mundo, viviam entregues ao domínio do arbítrio, da rotina ou da intuição. Foi, sem dúvida, com a adoção dos processos estatísticos, para definição dos problemas de massa, e para análise dos problemas de técnica, que a

educação pôde inaugurar uma nova fase, inscrevendo-se entre aquelas atividades humanas a que podem caber, no melhor sentido, a designação de "técnicas" (p. 73)

Entendo que o referido autor indica que a prática educativa era realizada de forma espontânea e faz uma crítica a realização da pesquisa em educação, sendo esta entregue ao mundo da técnica, ou da empiria, resumindo-se às técnicas.

A contribuição de Lídia Alvarenga (2000) parte da mesma perspectiva, ou seja, do entendimento de que a pesquisa em educação pode contribuir para interferir na realidade educacional e pedagógica, ao afirmar que:

Advogando o uso de teorias e métodos, oriundos dos campos da Estatística, da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, o discurso do Estado Novo exorta a realização de pesquisas educacionais, como produção de subsídio para o estabelecimento de uma pedagogia em bases menos arbitrárias, calcadas no conhecimento da sociedade, da criança e do adolescente, embora sem se descuidar dos fins da educação, preservando ao estado autoritário, daquela época, o direito de utilizar a educação como veículo de transmissão de suas ideologias (p. 252-253).

Mais uma vez, é reconhecido que foram várias as influências das ciências exatas, naturais e sociais, particularmente, Estatística, Biologia, Psicologia, Ciências Sociais, para a realização da pesquisa em educação. Segundo a análise de Alvarenga (2000), essas pesquisas contribuem, não somente para a realização dos fins educacionais, mas, também, para a transmissão de ideologias de um estado autoritário, o Estado Novo.

Naquele momento, não havia investimentos ou financiamentos voltados diretamente para as pesquisas na área da educação. Mas, segundo Gouveia (1971), ainda que os orçamentos destinassem verbas para as instituições de pesquisa, grande parte dos profissionais contratados para o desenvolvimento de trabalhos de investigação não realizava trabalhos de pesquisa, e parte das verbas era destinada a outras atividades.

Principalmente no 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 "psicometria". De acordo com Gouveia (1971):

[...] 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 (p.2- 3).

Naquele período, o INEP possuía um ativo Serviço de Psicologia Aplicada, a Divisão de Psicologia Aplicada, foi criada por Lourenço Filho, defensor das ideias da Escola Nova, que atuou como primeiro diretor. Assim, a leitura psicológica do universo ensino-aprendizagem, os instrumentos de avaliação psicológica do aluno, os estudos sobre a linguagem infantil, os testes de avaliação mental, entre outros constituíam a preocupação central do Serviço de Psicologia Aplicada do INEP.

Essa primeira fase da pesquisa em educação no Brasil é marcada pelo lançamento do periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), em 1944, com o objetivo de publicar resultados de pesquisas na área da educação, contribuindo para o fortalecimento prática investigativa no campo do conhecimento em educação. Data-se também em 1952¹¹, os trabalhos da *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino* (CALDEME), para orientação de professores, que “era destinada a fazer chegar às mãos dos professores guias e manuais escritos especialmente para a sua orientação” (GOUVEIA, 1971, p.3).

1.4.1.2. Do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1956

A segunda fase da pesquisa em educação tem origem com a criação, no INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), em 1956, localizados, respectivamente, no Rio de Janeiro, e nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Recife. Estes centros foram organizados por iniciativa de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Naquele momento, a pesquisa sistematizada ganhou sentido. Em contrapartida, a prática investigativa, nas

¹¹ Em 1952, assume a direção do Instituto, o professor Anísio Teixeira, que passa a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

universidades, não estava institucionalmente desenvolvida. O início desse desenvolvimento institucional vai ocorrer somente no final da década de 50.

O objetivo central do CBPE e CRPE era, segundo Gouveia (1971), promover “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país” (p.3). Nos objetivos do CBPE e CRPE permaneceu, então, a preocupação com a utilidade da pesquisa através do vínculo entre pesquisa em educação e órgãos governamentais. No entanto, os objetos de pesquisa deixaram de ser as questões psicopedagógicas e passaram a ser as condições sociais, particularmente, as condições culturais e escolares. Em outras palavras, a prática investigativa em educação passou do enfoque psicopedagógico para os estudos de natureza sociológica, com ênfase sobre as questões da organização social da escola e das relações escola e sociedade. Segundo Gouveia, (1971) investigava-se a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica da clientela escolar. Naquele novo formato, muitas pesquisas em educação, cujos resultados foram apresentados nas formas de monografias e *surveys*, foram desenvolvidas sob a coordenação de sociólogos e antropólogos.

É interessante destacar, ainda, que, de acordo com Gatti (2001), é possível encontrar, no trabalho investigativo desenvolvido pelo INEP e seus centros de pesquisa, uma preocupação e uma produção metodológica: “o INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental” (p. 66).

Nesse cenário histórico da pesquisa em educação, vale ressaltar que, segundo Romani apud Schwartzan (1982), as primeiras tentativas de institucionalização da pós-graduação no Brasil foram iniciadas com a criação de órgãos que, até hoje, são responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa no Brasil. A criação do então Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Lei nº. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, e da então Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Decreto nº. 29. 741 de 11 de julho de 1951. A CAPES destinou-se à formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento e o CNPq à capacitação e formação de recursos

humanos nas áreas científicas. Tais instituições representaram, de acordo com a análise da autora, um novo marco no que diz respeito à institucionalização da pesquisa no Brasil. Considerando, especialmente, a CAPES, Romani apud Schwartzman (1982) afirma que:

A CAPES constitui importante marco nas relações Estado-ciência, estabelecendo, pela institucionalização do papel do Estado enquanto patrocinador direto de pesquisas, novo padrão de relacionamento pelo qual este assume explicitamente a condição e apoio da atividade de produção científica (p. 135).

O CNPq nasceu a partir de interesse do governo, políticos e militares, preocupados com a segurança e preservação nacional, que se distinguiam dos interesses da comunidade científica comprometidos com a institucionalização e o apoio à pesquisa científica. O Relatório de Atividades de 1951, do CNPq, realiza um retrospecto de sua atuação naquele ano, desenvolvida em seis direções, a saber,¹² contato com pesquisadores e instituições de pesquisa; concessão de auxílios para pesquisas; formação e aperfeiçoamento de pesquisadores; reuniões científicas e intercâmbio com instituições estrangeiras e internacionais; trabalhos no campo da energia atômica; atividades de caráter geral em benefício da pesquisa.

É importante ressaltar que o país naquele período foi governado por representantes de interesses diferentes e, até, mesmo divergentes, o que implicou em projetos políticos particulares como os de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. No entanto, as realizações no âmbito da educação, e conseqüentemente, a pesquisa desenvolvida na área estava definida pelo modelo político dominante.

Alvarenga (2000) afirma que o período da segunda fase da pesquisa em educação é marcado por um processo de mobilização da sociedade, nas esferas cultural, social e política sugerindo que os aspectos sociais misturam-se aos objetivos educacionais e à prática da pesquisa em educação. Essas iniciativas, visando uma abertura cultural, social, de mobilização, marcaram a fase do percurso histórico da pesquisa na área da educação.

¹² ROMANI, Jacqueline Pitanguí. O Conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

Em linhas gerais, a pesquisa em educação, entre os períodos de 1950 a 1964, parte do princípio de que, não mais o planejamento educacional é o centro das atenções, porém o uso dos resultados das pesquisas desenvolvidas é que deveria fundamentar o entendimento da “realidade” educacional, para que assim os possíveis problemas pudessem vir a ser “solucionados”.

1.4.1.3. De 1964 aos cursos de pós-graduação, em 1970

A partir de meados da década de 60 foi instalado o governo militar no país, redirecionando as perspectivas sociopolíticas. O enfoque no planejamento dos custos, da eficiência, das técnicas e tecnologias tornou-se expresso. A política científica foi colocada no bojo de um macro planejamento voltado para uma política desenvolvimentista, incluindo, também, a pesquisa em educação neste cenário.

Neste cenário da política desenvolvimentista, Gouveia (1971) identifica a terceira fase da pesquisa em educação: a centralidade não se encontrava mais nos estudos de natureza sociológica, mas nos de natureza econômica incentivados por organismos da esfera federal e por fontes externas de financiamento. Os temas de investigação abordados naquele momento eram, segundo Gouveia (1971), “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” (p.4).

Já no fim da década de 60, durante o período militar, políticas de caráter abrangente e sistemático, voltadas para o segmento de Ciência e Tecnologia surgiram de maneira efetiva, principalmente com o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) que vigorou de 1968 a 1970.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), com a apresentação do Parecer no. 977/65, do CFE¹³, esta fase histórica da pesquisa em educação foi marcada pela possibilidade de uma estrutura “mais consolidada” da pesquisa no campo do conhecimento em educação. Esta legislação definiu a pós-graduação como “cúpula

¹³ O Parecer CFE nº. 977/65 aprovado em 3 de dezembro de 1965 foi consultado em: CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº. 977/65. *Revista Brasileira de Educação: Especial Sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação*, Campinas, n. 30, set/dez 2005.

de estudos, sistema especial de cursos exigido pelas necessidades do treinamento avançado” (p. 30).

Em 1968, com o advento da Lei de Reforma Universitária, Lei nº. 5.540, apolítica educacional, de acordo com Morel (1979), passou a incorporar algumas ideias e experiências da Universidade de Brasília (UnB), criada em 15 de dezembro de 1961. Para a autora, a Lei da Reforma Universitária demonstrou a preocupação do Estado com relação aos interesses econômicos e políticos que começavam a se dimensionar para a década seguinte. Em contrapartida, a comunidade científica ia se formando, as discussões giravam em torno da importância de se institucionalizar a ciência, bem como o debate sobre o papel do Estado como gerenciador de políticas educacionais e científicas.

Do fim da década de 60 até os dias atuais, os cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado constituem o que hoje é denominado Sistema Nacional de Pós-Graduação. O Sistema Nacional de Pós-Graduação organiza a pós-graduação brasileira, classificando e ordenando a atividade da pesquisa científica e tecnológica no país.

Com a expansão dos cursos de mestrados e doutorados no país, foram intensificados os programas institucionais de titulação no exterior garantindo a formação de quadros para as universidades através da absorção de pessoal qualificado em universidades estrangeiras. Em paralelo, os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE) do INEP foram fechados e os investimentos destinados aos programas de pós-graduação nas universidades são estabelecidos.

Durante a década de 70, um contexto novo marcou a história do país: a crise do milagre econômico. Segundo Mello (1985), a educação começou a ser percebida “em termos de seu papel transformador” e a atenção dos pesquisadores voltada para a “apreensão do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino” (p. 27). Sendo assim, nessa década, são retomados os estudos de natureza psicopedagógica voltados para avaliação, organizações curriculares e estratégias instrucionais.

Em 1971 foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo, coordenado por Angelina Bernardete Gatti, reunindo grupos de pesquisadores que contribuíram e continuam a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em educação.

A partir de então, houve 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 entre outros. 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.

Esse desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, trazendo novos temas, novas metodologias e novos instrumentos para a investigação científica, ocorrido durante a década de 70 e o início da década de 80, aconteceu em um contexto histórico da sociedade brasileira, marcado, de um lado, pelo cerceamento de liberdade de manifestação, pela implementação de uma política de acúmulo de riqueza para uma minoria da população brasileira e pelo incentivo ao avanço da produção tecnológica. De outro lado, no entanto, esse período foi marcado, também, pela emergência dos movimentos, pela criação de espaços para manifestações de crítica à forma de organização da sociedade brasileira, inaugurando um período de lutas sociais e políticas para a retomada da democracia.

1.4.1.4. De 1971 aos dias atuais

Segundo André (2006), a partir da década de 1970 teve início um período de crescimento da produção de pesquisas e dos questionamentos sobre a qualidade de pesquisa. O crescimento dos programas de pós-graduação e o surgimento do curso de doutoramento em 1976 demarcam esta fase: “entre 1971 e 1972 foram implantados 10 cursos de mestrado; até 1975, 16 já estavam em funcionamento. No total havia, em 1982, 27 programas instalados no país” (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.7). Em 1976, também teve início o processo de avaliação dos Cursos de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com Morel (1979), em 1974, pela Lei 6.129, o CNPq foi estruturado administrativa e financeiramente, vinculado ao Ministério do Planejamento. No ano seguinte, em 1975, o CNPq passou a coordenar o Sistema Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT), criado para, formalmente, organizar a ação governamental na área de Ciência e Tecnologia (C&T). Considerando o processo de expansão da pós-graduação bem como o interesse econômico do país, de seus dirigentes e da burguesia nacional e internacional, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação¹⁴: o I PNPG (1975-1979).

O I PNPG visava à expansão do sistema de pós-graduação com o objetivo do aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. Naquele momento de implementação, “o Brasil possuía 50 instituições de ensino superior nas quais funcionavam 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado que, até 1973, já haviam titulado cerca de 3.500 mestres e 500 doutores” (FOPROP, 2003, p.20).

Ainda, segundo o FOPROP (2003), a partir do I PNPG, que recomendou a criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, foi possível aumentar a presença da pesquisa e da pós-graduação nas instituições de ensino superior. Desde então, o processo de consolidação da pós-graduação no Brasil passou a ser definido por diferentes planos nacionais de desenvolvimento econômico e social, que incluíam a expansão e a melhoria da pós-graduação, como o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

De acordo com Campos e Fávero (1994), em 1978, foi criado um espaço de informações e intercâmbio entre pesquisadores em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd, que, ao longo de sua existência, tem promovido reuniões nacionais anuais, onde são apresentados trabalhos e comunicações.

Na década de 80, no contexto da redemocratização política do país, mudanças importantes no sentido de novas orientações teóricas e metodológicas para a prática da pesquisa em educação começaram a ser discutidas. A pesquisa em educação passou a trazer a crítica social e, de acordo com Angelina Bernardete Gatti (2001), as dissertações e mestrados, que se tornaram fonte de produção de pesquisas, voltaram-se para as questões educacionais com base em teorias de

¹⁴ Sendo o II PNPG (1982 – 1985), o III PNPG, (1986 – 1998), o IV PNPG (2005 - 2010), e a versão atual, V PNPG (2011 – 2020). Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

inspiração marxista. Segundo Gatti (2003), esse momento significou a troca da “problemática dos estudos onde quantificações predominam pela quase hegemonia dos estudos chamados “qualitativos”” (p.387). A metodologia da pesquisa-ação e da teoria do conflito ganhou destaque. As bases explicativas recorridas pelos pesquisadores em educação passaram a ser a Antropologia, a História, a Linguística, e a Filosofia.

De acordo com a análise de Gatti (2001), os temas e referenciais na área da pesquisa em educação se diversificaram nos anos de 1980 e 1990. As abordagens metodológicas qualitativas englobam um conjunto de métodos, técnicas e análises como os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação, as narrativas, as histórias de vida e outras. É também nesse período, “que se consolidam grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão de avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados” (p. 68).

No entanto, para além do avanço, crescimento das temáticas e metodologias na área da pesquisa em educação, a partir da década de 80, meados da década de 90, até os dias atuais, surgiram críticas relativas à teoria e a metodologia. Estudos apontam a dificuldade de construção de categorias consistentes, a adesões a sociologismos ou psicopedagogismos, conforme aponta Gatti (2001).

Para Paolo Nosella (2010), de 1985 até os dias atuais, a prática da pesquisa em educação é marcada pela expansão e consolidação da pós-graduação no país. Por intermédio dos programas de pós-graduação, que são criados e se consolidam a partir o compromisso com a “cultura” da pesquisa, trabalhos investigativos foram desenvolvidos e divulgados. Novos temas apareceram dentre as questões a serem investigadas: formação de professores, cultura escolar, currículo, infância, educação de jovens e adultos, educação inclusiva entre outros.

Outra característica da prática da pesquisa em educação a partir de 1985, como já apontado, é a diversificação teórico-metodológica das pesquisas no campo do conhecimento em educação, conforme aponta Nosella (2010). O autor chama a atenção que, a partir deste período, houve, também, a fragmentação epistemológica e temática presente nas pesquisas em educação.

Quanto à expansão dos programas de pós-graduação em educação no país, nos dias atuais, Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2010), apresentam um

panorama que indica que entre 1965, início da pós-graduação, até o ano de 2008, o número de mestrados e doutorados tem sido constante, bem como, a produção de dissertações e teses, principalmente nas instituições estaduais e federais. Entre os anos de 2004 a 2006, o número de titulações de mestrado acadêmico e doutorado tem sido crescente.

As autoras apresentam um panorama das linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação e destacam dois movimentos nesse processo de constituição das linhas de pesquisa na pós-graduação. Em um primeiro movimento, os pesquisadores se reuniram em torno de temas como política e gestão da educação, formação do trabalho docente, história da educação, didática e processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e currículo. Em um segundo movimento, as temáticas como ensino de matemática e ciências, movimentos sociais, linguagem, educação especial, educação e cultura, educação/escola e sociedade, educação e trabalho, filosofia da educação, educação e tecnologia e educação ambiental denotam centralidade.

Em linhas gerais, apresentamos, nesse capítulo, a trajetória da pesquisa em educação no Brasil. O objetivo com essa apresentação foi introduzir o debate sobre a pesquisa em educação, considerando, inicialmente, a história dessa prática, que começa na década de trinta, do século passado, com a criação de um instituto de pesquisa e chega, aos dias de hoje, com os programas de pós-graduação como instituição privilegiada para o desenvolvimento da pesquisa em educação.

No próximo capítulo, a discussão vai estar centrada no processo investigativo em educação, mais especificamente, nas questões teórico-metodológicas, questões que estão subjacentes e que, portanto, servem de base, fundamentam o trabalho de pesquisa no seu cotidiano.

CONCEPÇÕES DE TEORIA E DE METODOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O desenvolvimento deste capítulo visa apresentar as concepções de teoria e de metodologia na pesquisa em educação. Inicialmente, a discussão será pautada nos significados de teoria e de metodologia, apontando as principais características, de modo a acentuar que tais categorias são essenciais para o debate sobre a pesquisa em educação. Essa discussão será apresentada considerando as análises de diferentes autores da área das ciências humanas e sociais.

Dando continuidade à discussão, serão consideradas as metodologias qualitativa e quantitativa na pesquisa em educação, a partir de um inventário empírico apresentado em diferentes literaturas da área da educação. Ao apresentarmos a metodologia qualitativa em educação trabalharemos os principais métodos de pesquisa em educação, compreendidos pela abordagem qualitativa, e algumas técnicas de pesquisa que são utilizadas na pesquisa em educação. Com relação aos métodos, são eles: a pesquisa participante ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso e história de vida. Com relação às técnicas, abordaremos estudo ou pesquisa de campo, observação participante, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário.

E, por fim, uma vez que teoria e metodologia são categorias de discussão epistemológica na reflexão sobre a prática da pesquisa em educação, serão apresentadas algumas tendências epistemológicas, a partir de autores, que desenvolveram seus trabalhos recorrendo à fundamentação epistemológica.

2.1. Significados de teoria e de metodologia

A intenção de apresentar alguns dos significados de teoria e de metodologia se faz fundamental, pois teoria e metodologia são categorias essenciais no que tange a prática da pesquisa em educação.

A ação de pesquisar é um exercício intencional da atividade intelectual humana, e como aponta Maria Cecília de Souza Minayo (1996), é, também, uma atividade que surge a partir da indagação e descoberta da realidade. No entanto, esse processo, segundo Silvio Sánchez Gamboa (2003) traz subjacente uma determinada epistemologia. Para Gamboa (2003), isso significa dizer, em outras palavras, que a epistemologia fundamenta a forma de investigar, explica as opções teórica e metodológica, com suas técnicas de pesquisa. Por sua vez, a metodologia não é uma opção desvinculada da opção teórica. Deste modo, toda escolha metodológica é uma escolha teórica e toda teoria indica a escolha metodológica.

Nesse sentido, a concepção que se tem de pesquisa se encaminha para a seleção de determinados enfoques teórico-metodológicos, que orientam a forma de entendimento do objeto de estudo. Em específico, a pesquisa em educação está voltada para as questões ligadas à ação educativa, tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas e sociais. De acordo com Angelina Bernardete Gatti (1999) a área da educação recorre aos conhecimentos produzidos em outras áreas como a Psicologia, a Sociologia, as Ciências Sociais, a Antropologia, mas o que a diferencia das demais áreas é a sua ação interventiva, assim como, a Medicina, Engenharia, pois estas são áreas de agir condizentes com a intervenção profissional no mundo, ou ainda, no caso da educação, na relação professor, aluno, práticas educativas, mundo.

Considerando, então, a pesquisa em educação, que analisa questões relacionadas à prática educativa, variadas são as temáticas, os recortes, os avanços e suas dificuldades. Maria Malta Campos; Osmar Fávero (1994) apontam que dentre tais dificuldades está a fragilidade teórico-metodológica, conforme diagnósticos e análises sobre a produção científica em educação têm sugerido. Nesse sentido, buscar os significados do que seja teoria, bem como, do que seja metodologia tornam-se desafios e elementos fundamentais que podem vir a contribuir para a pesquisa em educação, uma vez que, “[...] temos enfrentado problemas no domínio

de teorias. Enfrentamos problemas de base nas abordagens metodológicas” (GATTI, 2007, p.44).

De modo geral, “a palavra teoria, tem origem no verbo grego *theorein*, cujo significado é ver” (MINAYO, 2003, p. 18). Hilton Japiassu; Danilo Marcondes (1990) definem teoria como um conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Ou seja, um conhecimento que se contrapõe à empiria e à prática.

Outro significado está em dizer que teoria é um instrumento norteador do trabalho investigativo, conforme afirma Minayo (2003), é “um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que nos orientam a obtenção de dados e análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (p.19). Sendo assim, teorias possuem funções importantes, pois:

- a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b) ajudam a levantar questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade;
- c) permitem maior clareza na organização dos dados;
- d) e também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial (MINAYO, 2003, p. 18-19).

Para Miriam Limoeiro Cardoso (1976), teoria é um trabalho de conhecimento do real, cabendo às teorias explicar parcialmente a realidade: “[...] as teorias não são verdades reveladas. São sempre resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer seu objeto [...]” (p. 66).

Nessa direção, teoria é atividade reflexiva cuja finalidade é a aproximação da realidade, buscando as determinações que a antecedem, constituindo-se, então, em um “concreto de pensamento”. Esse entendimento do que é teoria - “concreto de pensamento” - opõe-se à concepção de teoria como alcance da verdade, como concretização do mundo prático, a partir de uma realidade que se apresenta e é conhecida como é. Essa oposição é marcada por determinadas características. Segundo a análise de Cardoso (1978), uma dessas características é a diferença entre “concreto de pensamento” e concreto real “[...] um concreto do pensamento, diferente do concreto real: enquanto esse é caótico, aquele é síntese determinada” (p.36). Outra característica, o concreto é alcançado, no pensamento, quando se

compreende o real pelas determinações, principalmente, a econômica e, finalmente, a terceira característica, o concreto pensado reproduz o concreto real, que não é o próprio real. O concreto pensado, de forma nenhuma, no contexto da análise marxista trazida por Cardoso, é a criação de realidade, pois a atividade de pensamento não produz realidades.

No que diz respeito ao termo metodologia, nos interessa considerar, especificamente, a definição de metodologia científica. São vários os significados, as definições, as congruências e as divergências sobre o que é metodologia científica.

Mirian Goldenberg (1997) apresenta o significado de metodologia, e diz que sua origem vem do grego *méthodos e lógos*, onde *método* significa organização, e *logia* o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. Em outras palavras, metodologia é o estudo dos caminhos para se chegar a um fim, a partir da utilização dos instrumentos científicos. Nesse sentido, Paulo de Salles de Oliveira (1998) salienta que “o objeto da metodologia é, então, o de estudar as possibilidades explicativas dos diferentes métodos, situando as peculiaridades de cada qual, as diferenças, as divergências, bem como os aspectos em comum” (p.18).

Heloísa Helena de Souza Martins (2004) define metodologia como “uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica” (p. 291). Desta forma, a autora afirma que a questão instrumental, técnica não está desvinculada à discussão teórica.

Pedro Demo (1981) assevera que a utilização da metodologia, no campo do conhecimento científico, leva o pesquisador a refletir acerca da construção do seu objeto científico, da realidade analisada sem distingui-la das categorias de análise escolhidas. Para o referido autor, a metodologia científica consiste nos caminhos possíveis para a produção do conhecimento, caminhos que dependem da perspectiva teórica do pesquisador. Alcyrus Vieira Pinto Barreto e Cezar de Freitas Honorato (1998) acrescentam que a metodologia científica deve ser entendida como um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem utilizadas ao longo da pesquisa. Ou ainda, “a metodologia de pesquisa [...] reagrupa o conjunto das ideias diretrizes que orientam a investigação empírica” (DEBUEL apud LENOIR, 2006, p. 1311).

Nesse sentido, a metodologia científica tem por objetivo a produção do conhecimento científico. Essa produção é demarcada por etapas. Mario Bunge

(1980) enumera nove etapas: descobrimento do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes, tentativa de solução de problema com auxílio, invenção de novas ideias, obtenção de uma solução, investigação das consequências, prova (comprovação) da solução, correção.

Historicamente, a metodologia científica surgiu no século XVII, como um caminho para a compreensão do real. As primeiras ciências constituídas, as ciências naturais, trabalhavam sob a orientação da observação e da leitura matemática dos fenômenos, preocupadas com o domínio da natureza, a partir de ações de experimentação, observação, medição, comparação, comprovação e prescrição. Contraditoriamente, as ciências humanas e sociais, que se constituíram a partir do século XIX, copiaram esse modelo metodológico.

Por sua vez, a pesquisa em educação recorreu aos modelos das ciências humanas e sociais para a explicação da ação educativa. A adoção desse modelo metodológico, que nasceu na prática científica das ciências naturais, se constituiu em dificuldade para o conhecimento da ação educativa uma vez que se trata de uma ação humana. No seio desse modelo, a ação humana, apesar de ser uma ação imprecisa, foi tratada como ação positiva, a-histórica, que podia ser conhecida de forma exata e precisa.

A partir do final do século XX, a preocupação com o conhecimento da ação humana, tema de investigação das ciências humanas e sociais, traz para a discussão metodológica as abordagens qualitativas. Considerando o trabalho metodológico, para Antônio Raimundo dos Santos (2001), Antônio Carlos Gil (2002) cada pesquisa na área das ciências humanas e sociais, pode ser identificada por três critérios: segundo os objetivos; segundo os procedimentos de coleta, ou ainda segundo as fontes utilizadas na coleta de dados. De acordo com os objetivos, a pesquisa pode ser considerada como exploratória, descritiva, explicativa. De acordo com os procedimentos de coleta, experimento, levantamento, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa ex-post-facto, e de acordo com as fontes de informação, estão o campo, laboratório, bibliografia.

Em suma, para além dos significados de teoria, de metodologia e dos critérios de pesquisa na prática investigativa em educação, é válido afirmar que teoria e metodologia são categorias essenciais que encaminham para o conhecimento de

alguma questão apresentada na realidade. Nesse sentido, para além da reflexão, das técnicas, das teorias e das metodologias, estas estão vinculadas a uma atividade investigativa, uma vez que a ação de pesquisar é uma atividade de busca de elaboração do conhecimento.

2.2. Metodologia qualitativa e quantitativa na pesquisa em educação

A discussão acerca de metodologia quantitativa e qualitativa na investigação não é nova. Ainda na década de 50, Florestan Fernandes procurou estabelecer distinções entre aspectos quantitativo e qualitativo nas pesquisas desenvolvidas no campo do conhecimento em ciências sociais. Sobre a análise qualitativa, Fernandes (1959) afirma que “há pouco interesse na extensão ilimitada da base empírica; e muito no domínio crescente de casos ou instâncias que permitem a ‘experiências cruciais’” (p. 148), sendo dada maior importância “às técnicas de investigação (da observação e sistematização de dados), e aos métodos de manipulação interpretativa ou racional dos dados (análises de conexões de sentido, de conexões funcionais e de relações causais)” (p. 151).

Diferentemente, a metodologia quantitativa “é uma investigação sistemática de coerências entre os fenômenos sociais que possam ser expressos por números” (FERNANDES, 1959, p. 152). Nesse sentido, o uso da estatística é o instrumento explicativo determinando o grau de probabilidades das proposições formuladas. O referido autor conclui que ambas as abordagens quantitativas e qualitativas possuem uma natureza amplificadora, chamando a atenção para as ciências humanas:

[...] que lidam com fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação, seria melhor defender o ponto de vista de que ambas modalidades de explicação são necessárias e devem ser igualmente desenvolvidas nos limites possíveis (p. 156).

De acordo com Gatti (2004), na área da educação o uso de metodologias quantitativas não tem uma tradição sólida, impossibilitando seu uso de modo mais consistente e a construção de uma perspectiva mais aprofundada que se possa apresentar.

O recurso à metodologia quantitativa em educação, especialmente com o emprego de técnicas mais sofisticadas apesar de ser opção de alguns pesquisadores na área da educação é escolha metodológica dos pesquisadores de outras áreas, tais como Economia, Estatística, Psicologia, que se debruçam sobre o objeto *educação*. Gatti (2006), ao discutir a opção pela metodologia quantitativa na pesquisa em educação, destaca a dificuldade de a pesquisa em educação construir dados demográficos, estatísticos, mensurações, medidas.

Segundo Gatti (2006), sem o domínio de alguns instrumentos, como por exemplo, percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão entre outros, corre-se o risco de usar certos tratamentos quantitativos de forma inadequada, e de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas.

De acordo com Jorge Tarcísio da Rocha Falcão; Jean-Claude Régnier (2000) a quantificação em um trabalho investigativo “abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à (s) pergunta (s) que o mesmo estabeleceu como objetivo (s) de seu trabalho” (p. 232). Por sua vez, esses “procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador” (p. 232) no tratamento dos dados coletados serão escolhidos dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do pesquisador e do instrumento de coleta.

Gatti (2004) aponta três tipos de dados: categóricos, ordenados e métricos. Os dados categóricos são aqueles que se pode classificar, por exemplo, quanto ao sexo, ao nível de escolarização frequentada, escolha entre livro, revista, jornal etc. Ou seja, categorizar dados significa agrupar segundo uma determinada característica. Em relação aos dados ordenados pode-se dizer que são referentes à posição de dados sem associação de valores numéricos, como a ordem de chegada em uma corrida. Quanto aos dados métricos, estes são os que podem ser mensurados e expressos em escala numérica.

É importante destacar que segundo Gatti (2004), para cada tipo de dado coletado há diferente tratamento estatístico. No entanto, independente do tratamento é importante que esses dados tenham algum grau de validade teórica. Não é suficiente haver tabelas, gráficos, indicadores sem interpretações qualitativamente significantes: “o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (p. 13).

Gatti (2006) afirma que os temas analfabetismo, percurso escolar e fracasso escolar, fluxo escolar, letramento, políticas e educação básica, financiamento da educação, fatores sociais e educação, jovens e educação, avaliação educacional têm recorrido, preferencialmente, à metodologia quantitativa. Atualmente, de acordo com a autora, com exceção de avaliações de rendimento escolar em sistemas escolares no país, poucos estudos trabalham com metodologias quantitativas.

Considerando as características e as condições da metodologia quantitativa, ela aparece como a alternativa metodológica mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas de entrevistados, através da aplicação de instrumentos padronizados, como os questionários. Ela atende às exigências investigativas permitindo que se realizem projeções para a população representada, testando as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecendo índices que podem ser comparados com outros.

A metodologia de abordagem quantitativa pode contribuir para a indicação de problemas educacionais. A combinação dos dados quantitativos com dados coletados através de abordagens qualitativas implica em considerar o objeto em estudo, os modelos teóricos a serem utilizados e as categorias de análise em contato com resultantes de dados obtidos e quantificados, pois os procedimentos científicos de base qualitativa enfatizam o processo e seu significado e as metodologias quantitativas preocupam-se em medir, quantificar e analisar as relações causais entre as variáveis.

Nesta direção, faz-se necessário discutir a chamada metodologia de abordagem qualitativa, que não requer o uso de técnicas estatísticas, e que tem sido escolhida, de forma recorrente, por pesquisadores na área da educação.

Inicialmente, destacamos os diferentes nomes atribuídos à metodologia qualitativa, na discussão metodológica enfrentada pela prática científica, no campo do conhecimento em educação. Alda Judith Alves (1991) relaciona os seguintes nomes: “naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, construtivista, entre outras” (p. 54). Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987) indica outras formas de denominar a metodologia qualitativa, como estudo de campo, estudo qualitativo, interacionismo simbólico, perspectiva interna, interpretativa, etnometodologia, ecológica, descritiva, observação participante, entrevista qualitativa, abordagem do estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação,

pesquisa naturalista, entrevista em profundidade, pesquisa qualitativa e fenomenológica, e outras.

A metodologia qualitativa tem suas raízes nas práticas científicas dos antropólogos e sociólogos, em particular nos estudos sobre vida em comunidades. Em outro momento, aproximadamente em torno de 1970, esse modelo metodológico passou a fazer parte das possibilidades metodológicas para o conhecimento científico da prática educativa. O interesse pela metodologia qualitativa na pesquisa em educação significou, de um lado, o abandono relativo da metodologia quantitativa como opção de coleta e tratamento científico dos dados e, por outro lado, a exaltação das possibilidades da metodologia qualitativa na pesquisa em educação.

Segundo Triviños (1987), inicialmente, a metodologia qualitativa estava fundada nos pressupostos do funcionalismo e do estrutural-funcionalismo, com raízes no positivismo. Na década de 70, pesquisas de natureza fenomenológica começam a ser desenvolvidas. A possibilidade de diferentes orientações epistemológicas foi explicada por Triviños (1987) como liberdade do pesquisador, que, no entanto, não pode descuidar das exigências de um trabalho científico:

[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico (p. 133).

Como trabalho científico três etapas precisam ser consideradas na atividade investigativa de abordagem qualitativa: coleta, análise de dados e sua devida interpretação. Segundo Alves (1991), essas três etapas são “o período exploratório, a investigação focalizada e a análise final e elaboração do relatório” (p. 58).

A fase exploratória é aquele momento quando o pesquisador, inserido no contexto de investigação, possui uma visão geral, focalizando questões e fontes de dados. A partir das informações e questões relevantes, passa-se a segunda etapa, a investigação focalizada, a investigação sobre a temática, quando é feita a coleta sistemática de dados, e por fim, o último momento do processo investigativo que consiste na análise final dos resultados e na elaboração do relatório.

Bogdan; Biklen apud Lüdke; André (1986) afirmam que a metodologia qualitativa pode ser dimensionada, a princípio, por cinco características, a saber:

a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p.11-12).

Patton apud Alves (1991) demarca três características relativas à metodologia qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Em contrapartida, a metodologia quantitativa não permite análise das relações entre os indivíduos, os resultados podem ser considerados como certa “verdade”, dependendo da capacidade de maior análise por parte do pesquisador exigem maior uso do recurso tempo ou para responder questões relativas ao quanto e não ao como, o que e por que.

Denise Jodelet (2010) ao discutir a postura do pesquisador na metodologia qualitativa diz que o pesquisador é seu próprio instrumento, e que ele deve fazer uma verdadeira aprendizagem do manejo das suas técnicas e da postura para aproximar-se de seu objeto e seus sujeitos. Segundo Jodelet (2010) esta intervenção pode ser analisada sob duas perspectivas complementares, pois:

[...] De um lado, o pesquisador não é neutro naquilo que ele traz em suas observações, nos quadros teóricos que o guiam em sua abordagem. Por outro lado, ele está engajado em uma interação com aqueles que estuda. Ele não é invisível, e sua presença, com os marcadores do seu estatuto, influem sobre o que ele observa, suscita ou manipula (p.36).

Em outras palavras, o pesquisador não é neutro e, ao mesmo tempo, de alguma forma, dependendo do tipo e do grau de sua interação com o contexto e com os sujeitos, ele interfere nos resultados da pesquisa. Assim, adotar uma atitude reflexiva é um imperativo na metodologia qualitativa.

Helena Teixeira de Sousa Martins (2004) aponta cinco críticas às pesquisas de abordagem qualitativa: a questão da representatividade; a questão da subjetividade, que diz respeito à aproximação sujeito e objeto, à aproximação pesquisador e pesquisado; a questão dos problemas técnicos relacionados à coleta, ao processamento e à análise de dados obtidos, pois a coleta e a análise dos dados dependem da “confiança” estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado; a

questão do investimento de tempo, da capacidade do pesquisador e da definição de caminhos para o melhor aproveitamento do material coletado; e por fim, a questão da crítica a uma suposta impossibilidade de os resultantes de uma pesquisa servirem de base para generalizações.

No conjunto das abordagens qualitativas das pesquisas realizadas nos campos das ciências sociais e humanas e na prática da pesquisa em educação, apesar de certa diversidade na nomenclatura, é possível identificar as seguintes possibilidades de investigação (JODELET (2010); LÜDKE; ANDRÉ (1986); TRIVIÑOS (1987)): pesquisa participante ou participativa, ou ainda emancipatória, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica ou naturalística, estudo de caso e história de vida. Dentre os principais instrumentos para a coleta dos dados, são indicados os seguintes procedimentos: estudo ou pesquisa de campo, observação participante, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário.

Em resumo, as críticas às pesquisas de abordagem qualitativa afirmam que esse tipo de pesquisa não é confiável, pois não anula o viés do pesquisador, os resultados não podem ser reproduzidos e a interpretação está suscetível a mudanças. Por sua vez, a crítica à abordagem quantitativa ressalta a natureza restritiva desse modelo de pesquisa. Segundo essa crítica, essa abordagem metodológica, por utilizar estatísticas, amostras e afastar o pesquisador do objeto de investigação, acaba por fornecer um retrato reducionista da complexidade social, não “captando” o ponto de vista do indivíduo.

Por fim, independente do tipo de abordagem metodológica - qualitativa ou quantitativa - a metodologia não é uma questão técnica, simplesmente um procedimento de investigação do real. A questão metodológica supõe uma discussão teórica que, em última instância, traduz uma opção epistemológica, indica uma escolha epistemológica que orienta o processo de investigação e de conhecimento da realidade. Segundo Mário Duayer (2006) a investigação científica supõe a existência de uma “[...] concepção de acordo com a qual ideias, teorias etc. opostas não podem ser objetivamente comparadas porque, da mesma forma que a beleza está nos olhos de quem ama, a verdade está na ótica de quem a afirma” (p. 120).

2.3. Abordagens de metodologia qualitativa em educação

No campo da pesquisa em educação, os pesquisadores têm recorrido, predominantemente, às abordagens qualitativas. De acordo com Antonio Chizzotti (2003) “obras panorâmicas da pesquisa qualitativa mostram a amplitude e diversidade de tendências que se abrigam sobre o epíteto ‘qualitativo’” (p.222).

As abordagens de metodologias qualitativas compreendem os seguintes tipos de métodos: pesquisa participante ou participativa, ou ainda pesquisa emancipatória, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica ou pesquisa naturalística, estudo de caso e história de vida - e as seguintes técnicas de coleta de dados – estudo ou pesquisa de campo, observação participante, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário. A seguir, vamos apresentar, ainda que sucintamente, esses tipos e esses instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa participante tem sido utilizada por pesquisadores em educação uma vez que favorece a interação entre o pesquisador e os participantes da investigação. Antônio Carlos Gil (1999) ressalta que a referida pesquisa se caracteriza pelo envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo. Quer dizer, é uma atividade de pesquisa voltada para a ação, surgindo nos anos 60, em um contexto de lutas no chamado terceiro mundo, por iniciativa de pesquisadores, especialmente da América Latina, envolvidos com projetos de pesquisa social.

Carlos Rodrigues Brandão (1984) assevera que se trata de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. As características da pesquisa participante são definidas por Teresa Maria Frota Haguette (1985), como:

- a) um processo concomitante de geração de conhecimento por parte do pólo pesquisador e do pólo pesquisado;
- b) um processo educativo, que busca a intertransmissão e ‘compartilhação’ dos conhecimentos já existentes em cada pólo;
- c) um processo de mudança, seja aquela que ocorre durante a pesquisa, que preferimos chamar de mudança imediata, seja aquela projetiva, que extrapola o âmbito e a temporalidade da pesquisa, na busca de transformações estruturais – práticas – que favoreçam as populações ou grupos oprimidos (p.149-150).

Algumas fragilidades podem ser destacadas no que tange a pesquisa participante. Justa Espeleta; Elsie Rockwell (1986) chama a atenção para a

linguagem nos projetos de pesquisa participante, uma linguagem que pretende denominar a realidade de “outro” modo e que procura constituir-se ao mesmo tempo em linguagem crítica. Outra fragilidade diz respeito a confusões que surgem porque, na prática, a pesquisa participante está mais voltada à solução de problemas imediatos. Assim, a preocupação teórico-metodológica é posta em outro plano. Como consequência dessa falta de teorização surge, por exemplo, confusão entre observação participante e pesquisa participante. E, por fim, a crítica à característica da possível transformação das populações ou grupos participantes.

Mas, apesar de suas fragilidades de modo geral, essa proposta metodológica possibilita uma determinada interação entre pesquisador e pesquisados e um “mergulho”, seja em salas de aula, culturas distintas ou outros objetos de investigação. O diferencial da pesquisa participante é a ausência de um projeto anterior à prática, já que este será construído junto aos participantes, que são os sujeitos de pesquisa.

As origens da investigação pesquisa-ação estão na década de 30, do século XX. Kurt Lewin, professor alemão, que em 1933 teve que abandonar a Universidade de Berlim para instalar-se nos Estados Unidos, propôs essa alternativa de investigação. Segundo David Tripp (2005), “é difícil [...] definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolve de maneira diferente para diferentes aplicações” (p. 445).

De acordo com Guido Irineu Engel (2000) são seis as características da pesquisa-ação: o processo de pesquisa como processo de aprendizagem, evitando a separação sujeito e objeto de pesquisa; o pesquisador como praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não; no ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática; a pesquisa-ação é situacional; é auto-avaliativa, ou seja, as modificações introduzidas na prática são avaliadas no decorrer do processo de intervenção e é cíclica, onde as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores.

O ciclo básico da pesquisa-ação é propiciado por ações que buscam melhorar a prática cotidiana, pois “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma

mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Dentre as objeções feitas à pesquisa-ação, de forma geral, elas dizem respeito ao objetivo que é situacional e específico, a não representatividade, a falta ou o nenhum controle sobre variáveis independentes, e a restrição dos resultados de pesquisa que são válidos apenas no ambiente de investigação, não permitindo generalizações.

Outra questão que é posta à pesquisa-ação em educação é que a realização desse tipo de pesquisa, ainda que se vise uma transformação ou solução de problemas educacionais, é preciso que sejam implementadas pesquisas de caráter mais amplo para o desenvolvimento de teorias que tenham implicações de abrangência maior. Para Engel (2000) os pesquisadores que se valem desta pesquisa, soluções imediatas para problemas educacionais urgentes não podem esperar por “soluções teóricas”.

Em relação à pesquisa ou abordagem etnográfica, também denominada antropológica, ela foi definida como recurso metodológico, antes da década de 70, exclusivamente, por sociólogos e antropólogos. No início da década de 70, os pesquisadores em educação começaram a fazer uso desta investigação. A pesquisa etnográfica visa conhecer a realidade através de uma perspectiva cultural, buscando compreender a perspectiva do outro, do *objeto* de estudo em questão, pois de acordo com Arilda Schmidt Godoy (1995) a pesquisa etnográfica “abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo” (p. 28).

Assim, para verificar se um estudo pode ser etnográfico, basta “verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo” (WOLCOTT apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Na área da educação, segundo Firestone; Dawson apud Lüdke; André (1986) alguns critérios são básicos para a utilização da pesquisa etnográfica:

- a) o problema é redescoberto no campo;
- b) o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente;
- c) o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar;
- d) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas;

- e) diversidade dos métodos de coleta, observação direta, entrevistas com os informantes, levantamentos, etc;
- f) o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários; (p. 14-15).

O trabalho de campo ou pesquisa de campo na pesquisa etnográfica é uma técnica definidora propiciando uma experiência direta com a situação em estudo, observando as regras, costumes que orientam o grupo em questão.

Em relação às etapas para a realização da pesquisa etnográfica, Lüdke; André (1986) apontam: exploração, onde será escolhido o local e o estabelecimento para a entrada no campo, ou seja, onde serão realizadas as primeiras observações e a seleção de aspectos a serem investigados; a decisão, que consiste na busca mais sistemática de dados que o pesquisador selecionou com objetivo de compreender e interpretar os fenômenos estudados; a descoberta, que consiste na tentativa de encontrar os princípios subjacentes aos fenômenos estudados e situar as descobertas.

Segundo os autores que fazem uma análise da pesquisa etnográfica, como Lüdke; André (1986), a importância do uso da pesquisa etnográfica está na possibilidade da observação direta e na compreensão do ponto de vista dos participantes, contribuindo para descobrir as maneiras como eles vivem.

As grandes dificuldades encontradas ao desenvolver esse tipo de pesquisa na área do conhecimento em educação ou nas outras áreas do conhecimento no campo das ciências humanas, segundo Lüdke; André (1986) referem-se a exigências feitas ao pesquisador, como, por exemplo, ser capaz de trabalhar com responsabilidade, inspirar confiança, ser autodisciplinado, ser aceito no grupo, e principalmente, possuir um arcabouço teórico fundamentado e conhecer as possibilidades metodológicas para “abordar” a realidade, afim de “compreendê-la” e “interpretá-la”. De acordo com Wilson apud Lüdke; André (1986), “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (p. 15).

Outra possibilidade que pode ser relacionada no conjunto das pesquisas de abordagem qualitativa é o denominado estudo de caso. Para Triviños (1987), talvez o estudo de caso “seja um dos mais relevantes” procedimentos para o estudo da realidade (p. 133). Como indicado, na própria designação, seu propósito é investigar

um caso simples e específico ou complexo e geral. O interesse do pesquisador é voltado para o que tem de único, de particular, de singular, mesmo nos casos que compreendem vários aspectos.

É importante ressaltar que nem todo estudo de caso é só de origem qualitativa. Em educação ou em áreas como Serviço social, Direito, Medicina, é possível desenvolver pesquisas a partir de estudos de casos que recorrem aos dados estatísticos e a outras possíveis fontes de informação. Deste modo, o estudo de caso é definido por Yin apud Godoy (1995) como sendo:

[...] uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidencia (p. 25).

Na pesquisa em educação, o estudo de caso aparece nas décadas 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. Segundo André (2005), o marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência Internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972.

De acordo com Lüdke; André (1986), em relação às características, pode-se destacar que o estudo de caso visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma profunda; recorre a variadas fontes e informação; relata experiências; representa os diferentes pontos de vista presentes; utiliza uma linguagem acessível no relatório de pesquisa. Assim, a preocupação central é a compreensão do que seja singular, onde cada caso possui um valor intrínseco. Ainda, segundo as autoras, o estudo de caso compreende três fases: uma primeira aberta ou exploratória, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e uma terceira, com a análise e interpretação dos dados, seguidas da elaboração de um relatório.

De acordo com Triviños (1987) o estudo de caso pode ser classificado como histórico-organizacional, onde o pesquisador tem por objetivo investigar a vida de uma instituição, seja escola, universidade, biblioteca; observacionais, onde se insere a observação participante; história de vida, onde são realizadas entrevistas semi-estruturadas para se aprofundar na história de vida dos sujeitos; análise situacional,

que se propõe a eventos específicos em uma organização; e microetnográficos, focalizando aspectos específicos.

De modo geral, o estudo de caso pode proporcionar a descoberta de novos sentidos, expandir experiências, ou confirmar o que já se sabia. Nesse sentido, a articulação deste estudo com outras técnicas na área da educação pode possibilitar novos questionamentos e conhecimentos no âmbito escolar. Quanto às fragilidades, pode-se afirmar que suas limitações estão em analisar um fenômeno delimitado, além do cuidado que se deve ter com deduções generalizadoras, pois, cada caso é tratado como sendo único, e, ainda, o papel secundário que a teoria pode vir a ter.

A história de vida é uma alternativa investigativa para o desenvolvimento de pesquisas em educação. A entrevista e a pesquisa documental são técnicas que contribuem para investigações que se pautam na história de vida.

Aline Pacheco Silva et al (2007) ressaltam que a obra pioneira a utilizar o método da história de vida foi a dos sociólogos W. I. Thomas e F. Znaniecki, trabalho intitulado “The Polish Peasant in Europe and América” (1918), cujo tema central era o processo de organização e reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana, isto é como grupo que se insere em uma nova sociedade.

Paulo Meskenas (2002) apresenta a história de vida como “um método em pesquisa empírica que utiliza o trabalho de memória” (p.124). Ou ainda, segundo Daniel Augusto Moreira (2002), a história de vida:

[...] busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações. Estas situações estão inseridas em algum período de tempo de interesse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente (p.25).

Nesse sentido, a história de vida trabalha com os relatos de vida, com a história contada por quem a vivenciou. Neste relato, o que importa é o ponto de vista do sujeito. Assim, o cotidiano é visto como um lugar de negociações.

O objetivo do investigador, que usa a história de vida é registrar fielmente o que contam os sujeitos. Para isso, utiliza registros públicos ou registros pessoais. No entanto, para Moreira (2002) uma fragilidade deste método é apontada no que diz respeito à validade externa dos dados, onde não é possível fazer generalizações em relação a uma população maior partindo da análise de um indivíduo, um caso ou uma série de casos, fazendo com que a história de vida seja inconclusiva e

permitindo apenas parcialmente a compreensão do comportamento humano. Triviños (1987) também aponta esta fragilidade. Para o autor, a história de vida poderá acarretar uma visão incompleta ou falsa, quando utilizada como único modo de investigação.

Em síntese, apresentar, ainda que, de modo geral, as abordagens de metodologia qualitativa em educação, que compreende os métodos de pesquisa em educação, significa demonstrar que são várias as possibilidades investigativas da área, e que o uso destes métodos, requer posturas, exigências e parâmetros particulares, uma vez que cada método possui uma história, objetivos, características, vantagens e desvantagens. Trata-se, agora, de abordar as técnicas de coleta de dados – estudo ou pesquisa de campo, observação participante, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário.

A pesquisa ou estudo de campo enquanto técnica de abordagem qualitativa, como o próprio nome indica, tem como fonte de dados “o campo”, onde ocorrem os fenômenos. De acordo com Denise Jodelet (2010) a pesquisa de campo “supõe um contato prolongado por parte do pesquisador e uma observação das expressões e das ações produzidas de maneira natural e espontânea pelos atores sociais na sua vida cotidiana” (p.39). Nesse sentido, o objetivo da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, entre outros campos.

De modo geral, uma vantagem da pesquisa de campo é a possibilidade de obtenção de informações sobre um assunto acerca de indivíduos, grupos, comunidades, instituições. Uma fragilidade apontada é sobre a falta ou o pouco controle de dados e de fatores desconhecidos que possam interferir nos resultados da pesquisa.

A observação participante é uma técnica investigativa presente na prática da pesquisa em educação. A observação participante, para Robert Yin (2005) é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados.

Para Lüdke; André (1986) a observação participante permite a descoberta de aspectos novos de um problema, e permite que o observador chegue mais perto das “perspectivas dos sujeitos”. Nesse sentido, o “sucesso” da pesquisa desta natureza é consequência da integração harmoniosa do pesquisador ao grupo. Dentre as fragilidades do uso da observação participante esta a possibilidade de alterações no

ambiente e no comportamento dos investigados, e o grande envolvimento pesquisador e pesquisados que pode levar a distorção do fenômeno.

A pesquisa documental ou análise documental é uma das técnicas de abordagem qualitativa na pesquisa em educação. Ela implica trazer para a discussão que se afirma como “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p 38). No entanto, tal pesquisa pode ser considerada uma técnica complementar aprofundando dados obtidos por intermédio de entrevistas, questionário e observação ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A pesquisa documental toma como base o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico e que podem ser analisados e interpretados. A palavra documento, neste caso, é entendida de maneira ampla, e segundo Godoy (1995), inclui os materiais escritos, como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos e relatórios; as estatísticas, que produzem os vários aspectos da vida de determinada sociedade; e os elementos iconográficos, como sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes.

Uma das vantagens da pesquisa documental é a possibilidade de estudar ou reunir informações sobre pessoas que não estão mais vivas ou que não há possibilidade de contato. Documentos como diários, autobiografias constituem-se em fontes de informações que permanecem após longos períodos de tempo. Dentre as dificuldades apontadas, pode-se dizer que muitos documentos coletados pela pesquisa documental não foram produzidos com o intuito de fornecer informações específicas à investigação social. Esses documentos, como, por exemplo, os documentos autobiográficos e jornais possibilitam, portanto, vários entendimentos e podem distorcer concepções. Outra dificuldade são os documentos que registram relatos verbais que não trazem informações sobre comportamentos, as quais, às vezes, são imprescindíveis para analisar o sentido de uma fala.

Nesse sentido, segundo Godoy (1995), a escolha errônea dos documentos e temáticas, a falta de um formato padrão e a complexidade de informações neles contidas são aspectos que têm sido apontados como parte das dificuldades metodológicas, características desse tipo de pesquisa.

De modo geral, é denominada pesquisa bibliográfica aquela que diz respeito à investigação e análise de documentos, tais como livros, artigos científicos, teses,

dissertações, trabalhos científicos, enciclopédias, dicionários, ou seja, documentos que trazem o conhecimento já construído a partir de trabalhos de pesquisas anteriores. Segundo a afirmação de Maria Marly de Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69).

A finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos, documentos que tratem de um tema de investigação em específico. Segundo Amado Luiz Cervo; Pedro Alcino Bervian (1996), a pesquisa bibliográfica é importante em qualquer trabalho investigativo, seja no campo do conhecimento em educação, ou seja, nas diferentes áreas do campo das ciências humanas e sociais, pois “[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas.” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 48).

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador introduzir novos questionamentos e reflexão sobre o objeto de investigação, a partir de variadas fontes de consultas científicas. No entanto, algumas condições indicam os limites dessa alternativa metodológica. Dentre essas, a apresentação do material consultado com dados coletados ou processados de forma equivocada, ou ainda, a aparente falta de originalidade, os problemas de representatividade e de subjetividade implícitos nas fontes consultadas.

Em relação à entrevista e ao questionário, estas são técnicas que podem ser combinadas a outras. No que tange a pesquisa em educação, de acordo com Lüdke; André (1986) são instrumentos básicos para coleta de dados.

A entrevista permite a interação entre pesquisador e pesquisados, comportando os diferentes assuntos. Os objetivos da entrevista são: a obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema, a averiguação dos fatos, determinação de opiniões, e a descoberta de planos de ação.

A entrevista é uma técnica muito utilizada na pesquisa, nos vários ramos das Ciências sociais, Antropologia, Serviço social, Jornalismo, Educação. De acordo com Moreira (2002), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p.54). As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm.

Segundo Marina de Andrade Marconi; Eva Maria Lakatos (1996) a entrevista pode ser de três tipos: padronizada ou estruturada, quando se utilizam questões fechadas, despadronizadas ou não estruturadas, quando as questões são abertas, e painel, quando as entrevistas são repetidas de tempos em tempos com os mesmos elementos, para avaliar a opinião dos entrevistados. Nessa classificação, pode-se acrescentar a “entrevista semi-estruturada, como sendo um dos principais meios utilizadas pelo investigador para realizar a coleta de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A entrevista semi-estruturada é aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses.

Em resumo, as entrevistas utilizadas na pesquisa em educação possuem uma dimensão ampla, pois é uma forma de aprofundar questões, esclarecer problemas observados, e ampliar análise de temas de estudo. Assim, de acordo com Lüdke; André (1986), as vantagens de seu uso estão em captar imediatamente a informação desejada, atingir um número de pessoas, avaliar condutas, obtenção de dados que não se encontrem em fontes documentais, e quantificar dados. Em contrapartida, as limitações são a dificuldade de expressão, comunicação, a influência do entrevistado pelo entrevistador, fortalecimento de respostas “falsas” por diversas razões, a ocupação de tempo para aplicação.

O uso de questionário também é uma técnica utilizada na pesquisa em educação. O questionário é definido como uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito destinadas aos investigados, tendo por objetivo conhecer opiniões, crenças, interesses, expectativas. “É aplicado a um conjunto de pessoas escolhidas por diversos procedimentos em função de critérios de representatividade da população global, objeto de investigação” (THIOLLENT, 1982, p.33).

Em relação à construção, o questionário poderá ser elaborado por questões do tipo aberta, onde o pesquisado pode responder livremente, e do tipo fechada, onde há opções de respostas e múltipla escolha, composta por perguntas fechadas, mas com possibilidades de respostas. Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do questionário. Antes de qualquer coisa, deve-se se ter em conta o público alvo, o conjunto de questões que devem ser organizadas de maneira lógica para os investigados, ter o cuidado de não utilizar questões ambíguas, as questões devem estar de acordo com a pesquisa em

questão. Em resumo, clareza, coerência e objetividade são de suma importância nesta construção.

Segundo Mirian Goldenberg (1997) a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, a garantia de anonimato das respostas, a não influência dos pesquisados estão entre as vantagens do uso desta técnica. Em oposição, os questionários podem excluir os analfabetos, impedir esclarecimentos de respostas, podem ou não serem respondidos por completo, e serem compostos por um número restrito de perguntas ou questões.

Sinteticamente, a partir desta discussão acerca dos métodos e técnicas de metodologia qualitativa em educação pode-se afirmar que estes são variados, conforme tratamento e objetivos específicos. No entanto, é importante considerar que a utilização de determinados métodos e técnicas remetem-se a certos pressupostos e quadros teóricos vigentes. Nesse sentido, cabe neste momento, discutir o nível teórico e metodológico, a partir do enfoque epistemológico.

2.4. Teoria e metodologia na pesquisa em educação: um enfoque epistemológico

A discussão epistemológica na reflexão sobre a prática da pesquisa em educação permite uma maior reflexão sobre a problemática investigativa, pois de acordo com Silvio Sánchez Gamboa (1995):

Os estudos epistemológicos buscam na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a filosofia e a ciência, senão também servem como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível na prática concreta. Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional, fazemo-lo com base nas práticas concretas da pesquisa na área da educação, procurando instrumentos analíticos na filosofia (p. 69).

Nesse sentido, a epistemologia pode se encarregar de analisar as principais abordagens epistemológicas, as opções pragmáticas, os diversos modos de conceber o real e a partir deste, de construir e interpretar a “realidade”, as formas de relacionar o sujeito e objeto, e em analisar os critérios de cientificidade. Antônio Joaquim Severino (2006) afirma que:

Na verdade, as pesquisas na área das ciências humanas, em geral, e naquela da educação em particular, envolvem-se necessariamente com essas perspectivas epistemológicas, vinculando-se a diferentes paradigmas, o que obviamente relaciona-se com sua visão do homem, da sociedade e da própria educação. Ocorre que a escolha e a utilização de determinadas metodologias de pesquisa são tributárias dessas referências epistemológicas, ou seja, de uma determinada concepção da relação sujeito/objeto no proceder do conhecimento (p. 47).

Deste modo, a discussão epistemológica concernente à pesquisa em educação propicia o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação, como técnicas, teorias, métodos. Em se tratando da área das ciências humanas, e nesse sentido, a educação, variadas são as tendências/referências epistemológicas que podem estar presentes no processo investigativo.

Sobre as tendências epistemológicas, Augusto Nivaldo Triviños (1987) destaca aquelas que se estabeleceram na pesquisa das ciências humanas, que são: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo ou a Dialética, o Estruturalismo, o Sistemismo ou Enfoque Sistêmico e o Estrutural-Funcionalismo. Antônio Joaquim Severino (2006) aponta o Positivismo, o Subjetivismo e a Dialética, onde “na primeira tendência - Positivismo - estariam inclusas as tendências Neopositivista, Transpositivista e Estruturalista; na segunda - Subjetivismo - a tendência Fenomenológica, Hermenêutica e Arqueogenealógica; na terceira –Dialética - as tendências de perfil Dialético” (p.46). Michael Löwy (1988) apresenta o Positivismo, o Historicismo e a Dialética.

Uma vez que há uma variedade de tendências e entendimentos dos significados destas epistemologias, abordaremos o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo ou a Dialética, pois tais tendências são indicadas, por diferentes autores, como presentes nas pesquisas produzidas na área das ciências humanas e sociais (LÖWY, 1988; SEVERINO, 2006; TRIVIÑOS, 1987).

No que concerne à tendência epistemológica denominada Positivismo, Triviños (1987) afirma que suas raízes estão no Empiricismo, ainda, na Antiguidade, mas que suas bases concretas se deram, nos séculos XV, XVI, XVII, especialmente, com Francis Bacon, Thomas Hobbes e David Hume. No entanto, é na segunda metade do século XIX, que Auguste Comte sistematiza o Positivismo.

Gamboa (1984) define o Positivismo como “a las doctrinas que tienen como objeto del conocimiento sólolo dado mediante los datos de los sentidos: se niegan a admitir outra realidade fuera de los “hechos” y a investigar otra cosa que no sean las

relaciones entre los “hechos” (p. 97). Löwy (1988) indica que a concepção Positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo.

Acerca do Positivismo podem ser apontadas três preocupações. Triviños (1987) as apresentam: a primeira pautada na filosofia da história; a segunda na fundamentação e classificação das ciências; e a terceira que tange a uma disciplina para estudar os fatos sociais, hoje, conhecida como Sociologia, mas antes, denominada Física Social.

De modo geral, compreendemos em Triviños (1987) que a tendência Positivista diz que a única fonte verdadeira de conhecimento é a ciência, sendo a filosofia uma forma de conhecimento colocada em último plano. A partir dessa perspectiva, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos, possuindo como característica marcante a visão estática, fixa e fotográfica da realidade.

De acordo com Triviños (1987), a tendência epistemológica denominada Fenomenologia está inserida no Idealismo Filosófico e no Idealismo Subjetivo. A Fenomenologia tem o seu surgimento, a partir de uma crise instalada nas ciências positivas. Sendo denominada, na segunda metade do século XVIII, pelo filósofo Jean-Henri Lambert, de “teoria das aparências”, por Hegel, denominada de “Fenomenologia do Espírito (1807)”, “ciência da experiência que faz a consciência”, e por Edmund Husserl, nas primeiras décadas do século XX, “uma meditação sobre o conhecimento, considerando que tudo que é dado à consciência, é o fenômeno”.

Pode-se conceituar a Fenomenologia como a investigação dos fenômenos em si mesmos, independente dos condicionantes externos. Ou ainda, como “o estudo das essências, e todos os problemas, que segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 43). Segundo Triviños (1987), a Fenomenologia é uma exposição do tempo e do mundo vivido. É um ensaio de uma descrição direta de nossa experiência, e é uma filosofia transcendental. Assim, torna-se prioridade na Fenomenologia a experimentação do mundo que se apresenta, estudando a realidade com o intuito de descrevê-la, conforme tal como ela se apresenta. Já para Gamboa (2007) a compreensão dos fenômenos supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não são, imediatamente, dados, razão pela qual necessitamos de

hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos.

Em relação à tendência do Marxismo ou Dialética, Triviños (1987) assinala que esta tendência é situada tanto na filosofia quanto na ciência como formas de conhecimentos, sendo a construção histórica da existência humana mediada pela prática inserida no contexto do ato de conhecer.

O fundador da doutrina Marxista, Karl Marx, na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico vigente, principalmente por sua postura política, podendo-se dizer o mesmo de Friedrich Engels. Segundo Triviños (1987) o Marxismo compreende três aspectos principais, que são o Materialismo Dialético, o Materialismo Histórico e a Economia Política¹⁵.

Entendemos que o Materialismo Dialético (MD) se distingue de outros princípios unidos ao conceito de Dialética, pois no Marxismo, a Dialética é entendida como método que nos permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo. O Materialismo Dialético, então, tem por categoria essencial a contradição apresentada na realidade objetiva, compreendendo a existência de outras categorias, como a matéria, a consciência e a prática social, uma vez que podemos entender as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

Ainda, para Triviños (1987), o Materialismo Histórico (MH) é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo da evolução histórica das sociedades humanas, pelas quais o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual que, por sua vez, interage com a base material. Ou ainda, segundo Adriana Doyle Portugal (2008), “o materialismo histórico é a teoria marxista da história e o materialismo dialético é a teoria marxista da ciência” (p.43).

Nesse sentido, as pesquisas orientadas pelo Marxismo ou Dialética revelam a historicidade do fenômeno e de suas relações em nível mais amplo, situam o problema dentro de um contexto complexo, e ao mesmo tempo estabelecem e apontam as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. Nesse sentido, de acordo com Triviños (1987), nas análises do Marxismo ou Dialética

¹⁵ Não abordaremos a Economia Política, por ser uma discussão que merece um destaque minucioso.

estariam presentes as categorias de luta de classes, ideologia, formação social, relações sociais de produção e Estado, categorias que auxiliam na compreensão do que seja modo de produção capitalista. Ou ainda, de acordo com Lílian Anna Wachowicz (2001) “a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas na Dialética” (p.175).

Ainda, faz-se necessário apontar em Triviños (1987) três exemplos de desenvolvimento de pesquisas na área da educação, a partir dos enfoques do Positivismo, da Fenomenologia e da Dialética, levando em consideração que o tema de investigação, o fracasso escolar, e a delimitação problema, o fracasso escolar nas escolas estaduais de 1º grau da cidade de Porto Alegre, RS, seja o mesmo para todas as pesquisas.

Assim, na formulação do problema, a partir da tendência do Positivismo, a preocupação seria examinar se há existência de relações entre o fracasso escolar das escolas e o nível sócio - econômico da família, escolaridade dos pais, sexo dos alunos, anos de magistério dos professores. No enfoque Fenomenológico, a questão seria investigar quais as causas, segundo a percepção dos alunos repetentes, dos pais, dos professores acerca do fracasso escolar. Já na Dialética ou enfoque Dialético, a formulação do problema seria investigar quais são os aspectos do fracasso escolar em nível local, regional e nacional e suas relações com o processo da educação e da comunidade nacional, considerando o currículo, formação profissional dos professores, situação do lugar da escola, dos alunos e especificamente nas escolas estaduais de 1º grau de Porto Alegre, RS.

É válido ressaltar que cada tendência ou enfoque epistemológico presentes nas pesquisas em educação, pressupõe abordagens metodológicas que fundamentam as técnicas a serem utilizadas. Em relação à teoria, no enfoque Positivista o fundamento teórico está nas revisões bibliográficas sobre o objeto em estudo privilegiando a definição de variáveis, termos que deem um único sentido. No enfoque Fenomenológico, as referências pretendem dar conta de uma definição ampla acerca da interpretação, e na Dialética o referencial está baseado no Materialismo Histórico e Dialético.

Deste modo, o conhecimento sobre as principais correntes ou enfoques epistemológicos que orientam as pesquisas na área das ciências humanas, sociais, e no caso, em educação podem vir a beneficiar as investigações, no sentido de garantir maior rigor para as pesquisas, uma vez que apresenta formas de tratamento

ou construção do objeto científico, bem como, elucidam os conceitos de homem, educação, história e realidade imbuída no contexto das pesquisas, e ainda porque nas pesquisas na área da educação é apontado certo pluralismo, relativismo ou ceticismo epistemológico que suscitam conflitos teórico-metodológicos e ideológicos, pois “as pesquisas educacionais estão chegando ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico” (WARDE, 2002, p. 250). Ou ainda, pode ser apontado, nos últimos anos, o movimento de “recuo da teoria” e de “utopia praticista e pragmática” (KUENZER; MORAES, 2005).

Em linhas gerais, o objetivo deste capítulo foi apresentar as concepções de teoria e de metodologia, considerando os seus significados, as concepções de metodologia qualitativa e quantitativa, as abordagens de metodologia qualitativa, bem como, suas técnicas, e a discussão das tendências epistemológicas que podem estar presentes no processo investigativo em educação. Esta apresentação se pautou, a partir do exame do material empírico sobre a atividade investigação em educação. A opção pela abordagem deste trajeto, apresentado neste capítulo, teoria-metodologia-epistemologia demonstrou que na prática da pesquisa na área da educação, a utilização de determinados métodos e técnicas remetem-se a certos pressupostos e quadros teóricos vigentes, que por sua vez, estão engendrados em diferentes enfoques epistemológicos.

No próximo capítulo serão tratadas as diferentes formas de entendimento sobre a prática da pesquisa em educação, a partir das críticas às fragilidades teórico-metodológicas, da consideração de uma proposta metodológica conhecida como *pesquisas nos/do/com os cotidianos*, e da possibilidade de uma discussão epistemológica acerca da prática da pesquisa em educação, sob a perspectiva da construção teórica do objeto de investigação.

DAS FRAGILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO NA PESQUISA 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 *prácticateoriaprática* (OLIVEIRA; ALVES, 2006).

Nesse sentido, a discussão deste capítulo iniciará com a apresentação de uma das formas de entender a prática investigativa em educação, e que diz respeito às críticas e às fragilidades teórico-metodológicas na prática da pesquisa em educação. A seguir, será sinalizada a negação a tais fragilidades, a partir de outra forma de entendimento teórico-metodológica, com a apresentação da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. E, por fim, serão apresentadas as contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), cujos argumentos propiciam uma discussão epistemológica para se pensar a prática da pesquisa em educação, sob a perspectiva da construção teórica do objeto de investigação, onde é considerado, novamente, mas a partir de outra perspectiva, o debate sobre a importância da teoria no conhecimento e na investigação educativa.

3.1. Fragilidades teórico-metodológicas: um entendimento sobre a prática da pesquisa em educação

Uma primeira possibilidade de entendimento sobre a prática da pesquisa em educação é a afirmação do recuo da teoria (MORAES; 2001) e da ausência da contribuição teórico-metodológica ou das fragilidades teórico-metodológicas (GATTI, 2001; KUENZER; MORAES, 2005), no que concerne à prática investigativa em educação.

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, no processo de produção das condições materiais de existência. Nesse sentido, segundo Angelina Bernardete Gatti (2003), 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 distintivas 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 [...] (p. 382).

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), 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” (p. 382).

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. No entanto, de acordo com Kuenzer; Moraes (2005) esse espelhamento da educação nas ciências humanas e sociais proporciona uma gama

de opções teórico-metodológicas que foram “[...] apreendidas e transferidas para a área sem o necessário entendimento de seus pressupostos epistemológicos e suas especificidades [...]” (p. 1355).

Assim, o primeiro aspecto a ser apresentado sobre as 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). Alda Judith Alves - Mazzotti, (2001), Angelina Bernardete Gatti, (2001) destacam os modismos teóricos e metodológicos que resultam da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional.

Gatti (2003) identifica, na prática da pesquisa em educação, na década de 60, a presença de estudos de natureza econômica, na década de 70, a ênfase no tecnicismo e, na década de 80, a opção pelas abordagens humanistas. No contexto dessa abordagem, surgem as interpretações críticas de vertente psicológica e sociológica, ou ainda, o chamado psicologismo, que entende a educação como processo individual de mudanças comportamentais, e o sociologismo que se reduz a focar a dimensão de integração e reprodução social da educação.

Ainda, de acordo com Gatti (2003), determinados modelos investigativos que predominaram na área das ciências chamadas exatas, modelos de abordagem quantitativa, tiveram penetração nos anos 50 e 70, na prática da pesquisa em educação desenvolvida no Brasil. Na década de 80, passa-se a ter destaque abordagens qualitativas. E na década de 90, a abordagem de cunho culturalista e antropológica é marcante. Miriam Warde (1990) identificou, entre as características da pesquisa educacional brasileira na década de 90, a prevalência de estudos conjunturais, a diminuição dos estudos historiográficos e a ênfase na educação escolar brasileira, motivada pela preocupação com a melhoria da qualidade de ensino.

Sobre a elaboração de pesquisas a partir da metodologia qualitativa em educação, Alves (1991), Alves-Mazzotti (2001), Sérgio Luna (1988), apontam que o crescente prestígio das abordagens qualitativas que não se faz acompanhar, na prática, pela utilização adequada de metodologias que permitam lidar, de maneira competente, com o problema proposto, faz com que muitos estudos qualitativos não

passem de relatos impressionistas e superficiais, que poucos possam contribuir para a construção do conhecimento e/ou mudança de práticas correntes. Em contraposição, sobre as pesquisas quantitativas, é importante ressaltar que, embora haja um domínio dos instrumentos e técnicas sofisticados, existem muitas fragilidades. As principais fragilidades estão relacionadas às hipóteses mal colocadas, às variáveis pouco operacionalizadas ou de modo inadequado, pouca preocupação com a validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, entre outros.

Na década de 70, Gouveia (1971), em sua primeira avaliação sobre a pesquisa em educação, salienta que a maioria dos estudos realizados de 1965 a 1970 são exploratórios e descritivos, afirmando que alguns não passam de simples levantamento de dados. Além disso, acrescenta que os dados produzidos por tais levantamentos “[...] raramente servem a fins teóricos e frequentemente nem sequer são utilizados para fins práticos” (GOUVEIA, 1971, p. 9). Na segunda avaliação realizada pela referida autora compreende pesquisas realizadas de 1970 a 1976, onde é enfatizada a existência de estudos “[...] descritivos, realizados sem a preocupação com controles metodológicos mais sistemáticos” (p. 75).

Nesta configuração, em específico, na década de 80 ¹⁶, são apontadas questões como “pobreza teórica e inconsequência metodológica” nas pesquisas em educação (GATTI, 1983; MELLO, 1983). Ainda, na década de 90, os problemas de base, na construção das próprias pesquisas, centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes, fez com que a pesquisa em educação “mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas” (GATTI, 2001, p.69). Warde (1990), Alves-

¹⁶ Conforme já indicado, a pesquisa em educação no Brasil foi iniciada institucionalmente na década de 30, e consolidada, a partir da promulgação do Parecer CFE nº 977/65, que trata a pós-graduação como lugar privilegiado de produção de conhecimento. Surgem, então, os programas de mestrados e doutorados no país, quando são criadas várias linhas e grupos de pesquisa, especialmente, na área da pesquisa em educação. A institucionalização de linhas e grupos de pesquisa contribuiu para a ampliação das temáticas de investigação. A criação de cursos de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1970, possibilitou a ampliação da produção acadêmica consideravelmente sob a forma de dissertações e teses.

Mazzotti (2001), dentre outros, apontam o descritismo presente em pesquisas qualitativas e a pretensa neutralidade no tratamento de dados em pesquisas.

O “imediatismo” nas pesquisas em educação é apresentado por Alda Judith Alves-Mazzotti (2001), Marli André (2001), Luiz Antônio Cunha (1991), Angelina Bernardete Gatti (2001), Aparecida Joly Gouveia (1971), Miriam Warde (1990). De modo geral, o imediatismo reflete na escolha e na forma de tratamento dos problemas, uma vez que, uma vez que, de acordo com Gatti (2001):

[...] 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. [...] (p. 70).

Alves-Mazzotti (2001) faz uma crítica acerca dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos na área da educação que 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 moda.

[...] 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 (p. 40).

Nos últimos anos, podem ser apontadas críticas que sinalizam para uma supervalorização da prática e para o desprezo da teoria na prática da pesquisa 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 “reco 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 Alves-Mazzotti (2001):

[...] 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 (p. 40).

Acerca das fragilidades apresentada nos últimos anos, Moraes (2001, 2007) aponta dois movimentos, onde o primeiro é referente à epistemologia, de modo que haja prevalência da 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, uma concepção denominada pós-modernidade voltada para uma prática imediata, e o segundo movimento, que diz respeito à conjuntura atual da pesquisa a partir de uma perspectiva político-econômica, de modo que a conjuntura político-econômica inserida no contexto capitalista é definidora das estruturas epistemológicas do processo de conhecimento.

Em resumo, de modo geral, as práticas investigativas, identificadas por diferentes autores, que levam a 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 descritismo, 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), quando afirma que “as pesquisas educacionais estão chegando ao novo século esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico” (p. 245).

3.2. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: a negação das fragilidades teórico-metodológicas

A preocupação com as práticas dos cotidianos em seus múltiplos contextos tem sido tema e metodologia de pesquisadores na área da educação, onde o foco investigativo centra-se na compreensão do cotidiano no seu *espaçotempo* (OLIVEIRA; ALVES, 2006). Em outras palavras, trata-se da pesquisa denominada

nos/dos/com os cotidianos que dizem respeito ao modo de fazer e de criar “conhecimento” nos cotidianos, onde podem ser apontadas algumas referências, e que segundo Inês Barbosa de Oliveira (2008), a partir do início dos anos 1990, e utilizando trabalhos já então publicados sobre o tema (LEFEBVRE, 1991; EZPELETA; ROCKWELL, 1986 e PENIN, 1989, entre outros), as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia e, paralelamente, a professora Corinta Geraldi, na Unicamp, foram assumindo, crescentemente, o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa. E, o que por consequência, tem ocorrido o crescimento destas pesquisas dando origem a trabalhos desenvolvidos por diversos grupos de pesquisas espalhados pelo Brasil, dentre os quais se destacam grupos da UFF, da Unicamp, da UFES, da UFRGS, da ULBRA e da UERJ, dos quais fazem parte inúmeros pesquisadores.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos buscam compreender os conhecimentos criados na produção da área no *espaçotempo* da prática e os modos de pesquisá-la, ou seja, é um movimento *prácticateoriaprática* (OLIVEIRA; ALVES, 2006). Nesse sentido, as ideias de *redes de conhecimento* e de *tessitura de conhecimento* são cruciais, pois dizem respeito aos *saberesfazeres* (OLIVEIRA; ALVES, 2006) da prática cotidiana escolar. Assim, “outra ideia que nos parece fundamental nas pesquisas com o cotidiano tem a ver com a dimensão “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado”, como defendem Certeau (1994, 1996), Augé (1997), Lefebvre (1991) e outros”¹⁷ (FERRAÇO, 2007, p. 78).

Quer dizer, a dinâmica de vida dos sujeitos, dos seus fazeres diários, suas práticas são os focos da investigação, bem como os cotidianos, locais privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, a partir da realidade cotidiana. O cotidiano a partir desta perspectiva possibilita compreender e intervir nos processos sociais, uma vez que “o cotidiano não é uma parcela isolável do social” (PAIS apud OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 587).

Boaventura de Sousa Santos (2004) apresenta a “sociologia das ausências”, como uma ferramenta que traz elementos epistemológicos na busca de explicitação

¹⁷ De acordo com Carlos Eduardo Ferração (2007), autores que tem se dedicado à questão do cotidiano, são: Agnes Heller, Boaventura de Sousa Santos, Georg Lukács, Henri Lefebvre, Inês Barbosa de Oliveira, Joanir Gomes de Azevedo, José Machado Pais, Maria Teresa Esteban, Michel de Certeau, Nilda Alves, Paulo Sgarbi e Regina Leite Garcia.

dos acontecimentos nos/dos/com os cotidianos. O cerne da sociologia das ausências na pesquisa em educação propicia o pesquisador a mergulhar no mundo cotidiano escolar, ou seja, trata-se de um instrumento teórico-metodológico para os que a utilizam. Nesse sentido, a grande atenção volta-se ao empírico como local de busca do entendimento do real. O real é a descrição do cotidiano dentro da lógica das *práticas e saberes* engendrados nos *espaços e tempos* escolares.

Chamo a atenção em Carlos Eduardo Ferraço (2007), quando assinala duas características da pesquisa com o cotidiano¹⁸, sendo a primeira pautada na afirmativa de que ao invés de um sistema formal de categorias, conceitos, estruturas, regulação, tem se considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeres e saberes tecidos pelos sujeitos, e a segunda que considera o cotidiano como o próprio movimento de tessitura e partilha das redes de fazeres e saberes. Neste caso, as redes são o cotidiano.

De modo geral, Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves (2006) destacam quatro movimentos cruciais da pesquisa nos/do/com os cotidianos, que são:

[...] o primeiro deles se refere a que a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com a modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. Este movimento foi chamado de o sentimento do mundo. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais “limite” ao que precisa ser tecido. O terceiro deles, incorporando a noção de complexidade (Morin, 1977; 1980; 1986; 1991; 1994; 1996), vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte. Este movimento foi denominado beber em todas as fontes. Por fim, entendendo que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, a esse movimento se deve chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência (p.584).

Nesse sentido, o primeiro movimento é o sentimento de mundo, o que significa dizer que a trajetória da pesquisa nos/dos/com os cotidianos visam ultrapassar o que foi aprendido na modernidade, ou seja, no lugar de uma forma dominante de ver o mundo, agora, cabe senti-los, ir além do que se vê. O segundo movimento diz respeito a uma visão que se contrapõe à modernidade, onde o cientista se vê separado do objeto, buscando teorias e metodologias, sendo o

¹⁸ O autor utiliza a nomenclatura “pesquisa com o cotidiano”.

terceiro movimento marcado pela busca de outras fontes na tessitura de novos saberes necessários. E, por fim, o quarto movimento afirma que é possível narrar a vida, a partir da narratividade criando um espaço de ficção, bem como, trabalhar a memória dos cotidianos.

De acordo com André (2008), a perspectiva da pesquisa nos/do/com os cotidianos pressupõem metodologias e técnicas da metodologia qualitativa, como a pesquisa etnográfica, a observação participante e as entrevistas intensivas que proporcionam um contato direto com a situação pesquisada, possibilitando a reconstrução dos processos e relações da experiência escolar. Assim, no processo de pesquisa não se coloca como partes distintas as diversas dimensões, ou seja, segundo Oliveira; Alves (2001):

[...] a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. Ao trabalharmos nessa perspectiva, assumimos em sua totalidade complexa (Morin, 1995), revelando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de riqueza, com seus ônus e bônus (p.41).

Ou ainda, apesar das semelhanças com as metodologias qualitativas, e de seu uso, pode-se dizer que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos “desenvolveu um estatuto próprio no Brasil. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens – e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculados a elas – a pesquisa nos/dos/com os cotidianos as reinventa, cria outras possibilidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 174).

Em linhas gerais, para a pesquisa no/dos/com os cotidianos há a “diversificação e diversidade da teoria” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 582), compreendendo as regras próprias de produção e criação de conhecimentos nas ações cotidianas, a partir dos estudos empíricos. Deste modo, Oliveira e Alves (2006) defendem que a partir de estudos empíricos há uma acumulação teórica importante, e que os pesquisadores da referida pesquisa são obrigados a fazer reformulações teóricas permanentes, a partir das tessituras de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva teórica é centrada nas redes de conhecimento e das tessituras de conhecimento. Sendo assim, Ferrazo apud Oliveira; Alves (2006) sugerem que a pesquisa do/nos/com o cotidiano pode se valer de estudos que tenham como foco:

- a) as *artimanhas* (CERTEAU, 1996) produzidas pelas professoras e seus alunos;
- b) as *preferências* e não *preferências* dos alunos;
- c) as redes de *valores*, *idiosincrasias*, *crenças* e *superstições* manifestadas pelos alunos, alunas e professoras;
- d) a *diversidade de personagens*;
- e) as redes semânticas (LURIA, 1987) e os rizomas conceituais (DELEUZE e GUATARRI, 1995; ASSMANN, 1998);
- f) as hipóteses, modelos, metáforas e analogias que os alunos tem; (p. 92-93).

Desta forma, o debate epistemológico apresentado pelas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos envolve, não só pensamento sobre a vida cotidiana, os saberes e práticas que nela estão presentes, mas os processos sociais de produção de conhecimento em geral.

3.3. Contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso: a construção teórica do objeto

Sem se preocupar, especificamente, com a pesquisa em educação e nem com os caminhos trilhados e as possibilidades de conhecer a realidade educativa, mas partindo da análise da prática da pesquisa no campo de conhecimento da Sociologia e voltada para a apresentação e discussão de categorias como teoria, método, realidade, conhecimento, objeto de conhecimento, analisadas segundo os pressupostos teórico-metodológicos da crítica marxista, Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978 e 1990) traz algumas contribuições que podem ajudar 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.

Entre os trabalhos de Cardoso, os que trazem argumentos para se pensar a questão metodológica são: *O mito do método* (1976)¹⁹, *La construcción de*

¹⁹ O texto *O Mito do método* foi apresentado por Cardoso no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC do Rio de Janeiro, entre janeiro-fevereiro de 1971 e publicado nos cadernos de texto da PUC-Rio pelo departamento de Sociologia. O texto impresso que temos acesso é a publicação de 1976.

conocimientos: cuestiones de teoría y método (1977)²⁰, *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ* (1978) e *Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857* (1990). Esses trabalhos se preocupam com os problemas concernentes aos métodos de investigação, a partir de uma crítica à epistemologia empírica, tratando as questões de teoria, método e história concernentes ao trabalho de investigação, a partir da orientação marxista que tem afirmado a existência da realidade concreta. Os trabalhos teóricos e de pesquisa de Cardoso²¹ também têm contribuído para a análise do processo de produção do conhecimento, a partir do reconhecimento da construção teórica do objeto de conhecimento.

A escrita de *O mito do método* (1976) se propõe a tratar de questões de método, particularmente, de método científico. O texto se divide em três tópicos ou assuntos, que são: *Existe uma história da ciência; O método científico e o Método científico, ilusão empirista*. Inicialmente, a referida 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 exercido pela ciência.

Para Cardoso (1976), o método é compreendido como componente para a elaboração do conhecimento. O conhecimento é 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 de conhecimento 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) indica que o problema resulta da capacidade de problematização, pois se trata de uma construção, a partir de um projeto, que é a teoria em ação, onde o cientista tenta desenvolver novas teorias. A problemática define o campo do qual se parte, onde as teorias irão contribuir para a construção de categorias para a formulação de

²⁰ Não me deterei neste texto, pois ainda não realizei um estudo mais minucioso.

²¹ Meu primeiro contato com os trabalhos de Cardoso se deu no ano de 2006, com o estudo do texto *O mito do método* (1976), a partir de minha participação como bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa denominado *Pesquisa em educação: significados, contradições e intenções do objeto a ser conhecido*, sob orientação da Prof^a Siomara Borba.

perguntas, quer dizer, perguntas categorizadas. Ou ainda, a interferência teórica exige o máximo de rigor que seja capaz do confronto concreto.

Nesse sentido, a realidade ela mesma só se torna objeto com a relação, pois “a relação teoria-objeto real, que estabelece o objeto de conhecimento, é diversa, bem como diversos são os seus termos, para um e para outro sistema explicativo. Cada teoria tem o método que lhe é adequado [...] constantemente submetido à crítica” (CARDOSO, 1976, p. 74). Ou ainda, pode-se dizer que o fato científico é da ordem do teórico e não dos dados do real.

Ao tratar *Se existe uma história da ciência*, Cardoso (1976) utiliza Gaston Bachelard (1951) como uma de suas bases teóricas. Bachelard (1951) 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). Assim, é possível falar de um caráter transitório e histórico da ciência, bem como, sobre uma ligação entre a história e a sua atualidade.

Bachelard apud Cardoso (1976) faz uma reflexão acerca da ciência contemporânea, permitindo olhar para o passado e reconhecer que havia formas anteriores de produção de saber com fundamentos diferentes das novas marcas da contemporaneidade, analisando cada ciência confrontando-a e mostrando a fundamentação da ciência moderna que não se aplica mais à ciência contemporânea, que a partir de sua fundação rompe com a anterior. Ou seja, “se uma teoria conduz a pesquisa cujo resultado é uma nova teoria, o conhecimento conseguido se acrescenta ao anterior” (CARDOSO, 1976, p. 70).

Nessa direção, o novo é compreendido como sendo o último sistema teórico, por exemplo, o sistema de Albert Einstein em relação ao de Isaac Newton que avança significativamente em relação ao anterior, e que por sua vez, a verdade que é apresentada não é definitiva, é aproximada, ou ainda, a nova formulação é mais aproximada da verdade. Acrescento que para Cardoso (1976), a atividade científica se faz dentro da sociedade sobre o impulso da sociedade. 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 parcela da realidade. A partir daí, a teoria e o objeto real formam a experiência. Desta forma, de acordo com Cardoso (1976):

[...] 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 (p. 73).

Sobre a afirmação de que *A ciência possui uma história* é notório salientar que ela 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 posição ao antigo, mas o mantém a partir de limites e ultrapassagens, acrescentando-se a ele.

É importante salientar em Cardoso (1976), no que tange ao *Método científico*, que, segundo a autora, há uma falsa suposição de que o conhecimento provém do real, ou ainda, há o risco do formalismo, onde se entende que o conhecimento provém do conhecimento. O pesquisador teria como preocupação o distanciamento ou a neutralidade científica, pois o método científico é, nessa epistemologia, considerado elemento para compreensão do mundo, da realidade, a partir de uma objetividade pura, uma vez 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, lutando por vencer a sua subjetividade no trato dos “objetos concretos” (p. 84).

Em o *Método científico, ilusão empirista*, é importante frisar que a preocupação que surge nas pesquisas científicas não é de natureza filosófica, epistemológica, lógica. São dificuldades na realização da pesquisa concreta. É indicado que para se fazer ciência faz-se necessário o entendimento de que é necessário ser empirista, trabalhar com dados da realidade, como as evidências, ou o conhecimento que provém do real. Daí estaria ditada uma falsa suposição ou ilusão empirista. Deste modo, na análise de Cardoso (1976):

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 (p. 91-92. grifos da autora).

A partir desta perspectiva, pode-se dizer que a teoria utilizada admite que o uso de questionários não se dê desta forma, pois supõe outra teoria. Nessa direção, entendo que as técnicas utilizadas pela ciência estão relacionadas aos esquemas teóricos e metodológicos específicos concernentes às *realidades* específicas. 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, 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* há questões que contribuem para a discussão acerca da prática da pesquisa em educação. A princípio, demarco 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 da área da educação ou de outras áreas de conhecimento que pensam que a conclusão de um trabalho de pesquisa é algo finalizado, acabado, a partir de verdades e respostas inelutáveis, pois, nas palavras de Cardoso (1976):

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 (p. 86).

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, constituído por três partes²², que

²² Tratarei mais em específico da primeira parte, pois penso ser de grande contribuição para a pesquisa em educação.

são: a primeira, a perspectiva teórica; a segunda, a ideologia do desenvolvimento, onde é discutida a ideologia do desenvolvimento sob a Presidência de Juscelino Kubitschek e ideologia do fortalecimento nacional sob a Presidência de Jânio Quadros, e a terceira, a ideologia do desenvolvimento como processo hegemônico.

Este livro tem a finalidade de analisar a sociedade brasileira nos períodos da década de 50 e 60, períodos que foram marcados pela transição para o capitalismo monopolista, e tem por objeto de estudo a ideologia do desenvolvimento nas formulações juscelinista e janista²³, a partir de uma perspectiva de que a ideologia é parte da estrutura social. Quer dizer, trata-se de uma problemática teórica e ideológica, pois “no fundo, era a questão do papel das categorias na estruturação teórica do real [...]” (CARDOSO, 1978, p.16).

Cardoso (1978) reconhece que a sociedade capitalista é “carregada” de ideologia, e o que determina a sociedade capitalista, é o econômico. Nesse sentido, a definição de ideologia enquanto ideias ou sistema de ideias é ultrapassado, uma vez que, para a autora, a ideologia é entendida como parte da estrutura e parte determinada, fazendo-se necessário compreender a sua determinação, a partir do conhecimento das partes diferentes do campo ideológico e das várias correntes que as formam num período determinado, que, no caso, é a ideologia Juscelinista e Janista. De fato, acerca da contribuição teórica de Cardoso (1978), no que tange à ideologia, penso ser fundamental se compreender sociologicamente o que há por trás do “desenvolvimento” dentro de um processo de fortalecimento e de uma contrarrevolução, a partir de uma tirania burguesa.

Sobre a perspectiva teórica, e em específico, sobre as considerações metodológicas, é importante salientar que “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). Mais uma vez, é salientado que o objeto de conhecimento é uma construção, e se distingue do objeto real.

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

²³ O período analisado por Cardoso (1978) se estende de 1955 a 1964, abrangendo os Governos de Café Filho, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e os Governos parlamentaristas e João Goulart. No entanto, por questões de pouca disponibilidade de tempo, foram redigidas as exposições referentes às ideologias de Juscelino e Jango.

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).

Na discussão de Cardoso (1978), o objeto de conhecimento é ideia ou perspectiva de ideias, quer dizer, “o objeto de conhecimento é uma representação feita pela teoria, tentando reproduzir o real, numa visão mais aprofundada [...]” (p. 26). E a tendência do conhecimento é transcender a ideia, 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 (p. 32).

No seu compromisso com a teoria, Cardoso (1978) cita Jean Piaget, 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 essa ideia Cardoso conclui que “[...] 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 delinea como tendência” (CARDOSO, 1978, p. 34-35).

A partir de uma lógica epistemológica que enfatiza a importância do conhecimento teórico, o real, que é dado aos sentidos, não pode ser entendido como objeto de conhecimento científico porque o que constitui o objeto de conhecimento é o que foi construído teoricamente sobre o real dentro de um processo de construção de conhecimento objetivo sobre a realidade: “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” (CARDOSO, 1978, p. 37).

A questão da historicidade do real e da construção teórica do objeto desconhecimento, considerada por Cardoso (1978), é fundamental para uma reflexão epistemológica que se distancia da forma empírica, onde a realidade é tida sem as determinações e como um mundo de fenômenos baseada em explicações ou descrições oriundas de relações superficiais vista a olho nu. As evidências indicadas pelo mundo real tal como é 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). Ou seja, trata-se de uma construção.

Segundo Cardoso (1978), na 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.

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 epistemológicas²⁴, 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

²⁴ Ver capítulo 2.

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.

Em *Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a "Introdução" de 1857*, Cardoso (1990) faz um estudo aprofundado da parte 3, da Introdução²⁵ ao livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*²⁶, de Karl Marx. Essa parte intitulada Método da Economia Política apresenta a crítica de Marx ao método para o conhecimento do fato econômico. É importante chamar a atenção para a importância da *Introdução de 1857* na análise e discussão da questão metodológica, no campo teórico do marxismo.

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.

²⁵ De acordo com Cardoso (1990) esse texto foi publicado pela primeira vez em 1905, por Kautsky.

²⁶ Cardoso (1990) recorre à leitura da Introdução que se encontra em *Contribution à la Critique de l'Économie Politique*, Ed. Sociales, Paris, 1957, pp. 147- 175. E também, a outra tradução francesa, a de *Fondements de la Critique de l'Économie Politique*, Ed. Anthropos, Paris, pp.8-42.

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), “a noção de produção em geral esconde este aspecto histórico de uma dada produção, eternizando suas relações” (p. 9). 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 (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, grifos da autora). Assim, o específico, o particular é desprezado.

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

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 (p. 14).

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 exposição do método, é importante frisar que é composto por seis partes, a saber: 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 que é concernente e historicamente o método da economia política, e outro que 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-se o concreto com o real, ou seja, sua base é o real imediato, perceptível. 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 é distinto do concreto real. 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 “representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e derelações diversas”) (CARDOSO, 1990, p. 23). É importante salientar que este concreto é “síntese de múltiplas determinações”.

Seguindo esse entendimento do concreto como “síntese de múltiplas determinações”, noitem *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 o real com determinações: “Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/determinado” (CARDOSO, 1990, p. 24, grifos da autora). Nesse sentido, o real é unidade dentro de múltiplas determinações, ou ainda, síntese de múltiplas relações.

Para Cardoso (1990), Marx reconhece 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. São as relações de produção que constroem a concretude do real que se opõe a abstrações vazias.

O conhecimento científico do real se inicia com a crítica ao conhecimento anterior. Na *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) sobre 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 (p. 43).

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 auto-crítica 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, tanto o presente como o passado, devem ser entendidos a partir da organização histórica da 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):

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 (p. 54).

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, 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).

A partir destas considerações Cardoso (1990) compreende que o conhecimento científico do real inicia com a produção crítica das suas determinações 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, abstraindo o real de suas marcas, tratando-o de forma epistemológica, como um objeto teórico, 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 (p. 30-31).

Nesse sentido, o método científico proposto por Marx não pode ser abstraído das determinações teóricas e históricas independente da conjuntura científica e social do qual emerge.

O objetivo de apresentar, ainda que de maneira resumida, as questões pensadas e aprofundadas por Cardoso (1976, 1978, 1990) é trazer alguns pontos identificados nesta discussão epistemológica que podem contribuir para pensar questões da prática da pesquisa em educação, mais pontualmente do desenvolvimento do trabalho investigativo.

A forma de entendimento do objeto de conhecimento, a partir de Cardoso, indica, concretamente, uma forma específica de conceber a relação sujeito e objeto dentro do processo de conhecimento, a partir de um sujeito teórico e 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.

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):

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 (p. 15).

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, 1977, 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.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, a intenção deste trabalho de dissertação não é o de esgotamento da problemática em questão, pois são muitas as questões que permeiam a prática da pesquisa em educação. Nesse sentido, os argumentos expostos têm por objetivo pensar a produção do conhecimento em educação, e em específico, uma questão central para a pesquisa em educação que se encontra no bojo de uma discussão teórico-metodológica. Esta questão central está vinculada a uma preocupação no que tange à realização de pesquisas na área da educação, pois, de acordo com algumas das referências abordadas nesse trabalho, a pluralidade de pesquisas, muitas vezes, não tem sido acompanhada de um trabalho teórico-conceitual que sustente o seu objeto de estudo, e conseqüentemente, tem gerado questionamentos sobre tais investigações.

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 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 vêm se configurando.

Esta pesquisa foi desenvolvida através de um trabalho bibliográfico, de busca e análise da bibliografia que trata da prática da pesquisa em educação. A pesquisa está organizada em torno de três grandes questões. A primeira diz respeito à trajetória da pesquisa em educação no Brasil, a segunda apresentou as concepções de teoria e as diferentes opções metodológicas na prática da pesquisa em educação e a terceira questão considerou as críticas à prática da pesquisa em educação, a possibilidade metodológica dos “estudos do cotidiano” e a opção epistemológica da construção teórico do objeto, opção elaborada no contexto das pesquisas no campo das ciências sociais, mas, que pode contribuir para a prática da pesquisa em educação.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo trata da história da prática investigativa em educação, uma história permeada por significados e intenções.

Em seguida, no capítulo dois, o foco está nas questões de teoria e método. Teoria e método, nesse trabalho, são entendidos como elementos interdependentes. Essa relação de mútua dependência faz com que a opção teórica seja acompanhada de metodologias específicas. Essa discussão sobre a relação teoria – metodologia levou à investigação sobre as metodologias quantitativas e qualitativas em educação demonstrando que há diferenças não só quando ao modo de desenvolver a pesquisa, ou seja, quanto ao método, bem como, quanto à perspectiva teórico-epistemológica que sustenta a opção metodológica.

Nesse mesmo capítulo foram apresentadas as técnicas da metodologia qualitativa em educação, quando reforçamos dois argumentos centrais em nosso trabalho: a utilização de determinadas técnicas remete a certos pressupostos e quadros teóricos e a escolha dos procedimentos de investigação não diz respeito somente à escolha de instrumentos e técnicas, mas diz respeito, também, à escolha de certa concepção de ciência, assim como de referenciais teóricos correspondentes. Assim, foram discutidos alguns dos principais enfoques ou abordagens epistemológicas presentes na pesquisa em educação, que são o Positivismo, a Fenomenologia, e o Marxismo ou a Dialética.

No capítulo três apresentamos, inicialmente, duas formas atuais de pensar a prática da pesquisa em educação: a crítica às fragilidades teórico-metodológicas na pesquisa em educação e as denominadas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, perspectiva que nega tais fragilidades. Terminamos o capítulo, apresentando, ainda que de forma inicial, alguns aspectos da perspectiva epistemológica que afirma e caracteriza o processo investigativo como processo de construção teórica do objeto. Essa perspectiva epistemológica identificada nas análises de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990) traz contribuições significativas para se pensar a prática investigativa no campo do conhecimento em educação.

Das contribuições de Cardoso, resultaram alguns questionamentos. Em *O mito do método* (1976) no que tange à pesquisa em educação, pode-se perguntar: 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 conhecimento provém do real? O método é uma solução ou um componente para elaboração do conhecimento? A realidade se mostra ou é uma construção teórica?

Em *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ* (1978), a partir da ótica da construção teórica do objeto de investigação, é proposto um debate acerca da importância da teoria, do conhecimento e da realidade. Este debate vai além de uma relação imediata, superficial, mecânica permitindo reflexões na área da educação, como: há o entendimento da diferença entre objeto real e o objeto de conhecimento no processo de conhecimento? O conhecimento resultante é a cópia do real que se apresenta? A história e a sociedade são elementos considerados fundamentais para se pensar a prática da pesquisa em educação ou o que é levado em consideração são as dimensões pedagógicas e escolares cotidianas?

Pensar a pesquisa em educação, a partir das considerações de *Para uma leitura do método em Karl Marx. Anotações sobre a "Introdução" de 1857* (1990) significa propor questionamentos, como: o objeto que o pesquisador propõe investigar é o real empírico ou é um real teórico? Que papel tem assumido a teoria na prática investigativa em educação? Em quais categorias tem se pautado a pesquisa em educação? Como a perspectiva marxista pode contribuir para o processo de investigação em educação?

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.

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.

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

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, 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.

Em linhas gerais, ao longo deste trabalho, foram trazidas algumas discussões e levantadas algumas questões, sobre o processo de produção de conhecimento, considerando os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos, apresentadas por diferentes contribuições que ajudam a pensar a prática da pesquisa no campo do conhecimento em educação. No entanto, de forma nenhuma, trazer essas contribuições tem o objetivo de impor verdades. O que buscamos com esse trabalho é discutir a prática da pesquisa em educação a partir de algumas questões: que tipo de investigações tem se produzido na área da educação? Que critérios são estabelecidos para suas realizações? Tudo cabe na pesquisa em educação?

Esses e os demais questionamentos, dentre muitos outros que dizem respeito à prática investigativa no campo do conhecimento em educação, nasceram de 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, na prática da pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 198, p. 244-272, maio - ago, 2000.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação. Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.51-64, jul. 2001.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. A jovem pesquisa em educação no Brasil. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, p.11-24, n.19, set.- dez. 2006.

_____. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, v. 10, n. especial, p. 133-145, 2008.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. *Manual de sobrevivência na selva acadêmica*. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BORBA, Siomara. A pesquisa em educação: do abstrato para o concreto de pensamento. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 11 a 14 de abril de 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC, São Paulo: Loyola, 2002.

BUNGE, Mario. *Epistemologia*. São Paulo: EDUSP, 1980.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, p. 5-17, fev. 1994.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>>. Acesso em: 20 jun.2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro. v. 25, p. 61-100, 1976.

_____. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. *Cadernos do ICHF, UFF, ICHF*, Rio de Janeiro, 1990.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n.31, p. 7-18, jan.- abr. 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios*. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n.2, p.221-236, 2003.

CODATO, Adriano Nervo. *História política recente no Brasil*. Disponível em: <www.ifcs.ufrj.br/~lemp/.../Historia_politica_recente_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Brasília: CAPES, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.63-80, maio 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, p.162-172, 2005.

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. As ciências na história brasileira. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 1, p.162-172, 2005.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DEVECHI, Catia Picollo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre proximidade do senso comum das pesquisas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, p. 148-161, jan.- abr. 2010.

DUAYER, Mário. Antirrealismo e absolutas crenças relativas. *Margem Esquerda*, São Paulo, Boitempo, v. 8, p. 109-130, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio. - ago. 2000.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Nacional, 1959.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n.98, p. 73-95, jan. - abr. 2007.

FOPROP. Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação: Contribuições para o V Plano Nacional de Pesquisa e Pós-graduação. In: XIX

Encontro Nacional de Pró- Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras. Goiânia, 22 a 24 de outubro de 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Alternativas metodológicas em el ejercicio de La investigación educativa: un análisis epistemológico. *Educación e Sociedade*, São Paulo, v.6, n. 19, ago. de 1984.

_____. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos*. *Contrapontos*, Itajaí, v.3, n.3, p.393-405, set.- dez. 2003.

_____. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Angelina Bernardete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.3-17, 1983.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas em educação. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v.1, n.1, dez. 1999.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. Formação de pesquisadores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, Itajaí, v.3, n.3, p. 381-392, set. – dez. 2003.

_____. Estudos quantitativos em educação. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan. – abr. 2004.

_____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set.- dez. 2006.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio- jun. 1995.

GÖERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em aberto*, Brasília, v. 5, n.31, jul.- set. 1986.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p.1-20, 1971.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.60, n. 136, p. 496-500, out.- dez. 1974.

_____. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p.75-79, 1976.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. In: *27ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais, 8 a 10 de outubro de 2007.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JODELET, Denise. Abordagens qualitativas e suas aplicações à pesquisa nas ciências humanas e sociais. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v.17, n. 15, p. 29-52, jul.- dez. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em aberto*, Brasília, ano 5, n.31, p.19-23, jul. – set. 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005.

LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, v.5, n.9, p. 119-128, jul. – dez. 1999.

LENOIR, Yves. 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.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 192, v.79, p. 60-73, maio – ago. 1998.

LOWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (66), p.70-74, ago. 1988.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 1166-1176, jan. - abr. 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Helena Teixeira de Sousa. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio – ago. 2004.

MCT. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/78973.html>>
Acesso em: 10 jun. 2012.

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

_____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 25-31, maio 1985.

MESKENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica*. Conceitos, métodos e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: *V Jornadas de Investigación en Educación. Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate*. Córdoba, Argentina, 4 y 5 de Julio de 2007.

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

MOREIRA, Daniel Augusto. *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. *Ciência e Estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. *A pedagogia do laboratório: um estudo sobre a iniciação de jovens na ciência biomédica*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da pós-graduação dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p. 177-183, jan - abr. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós- graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-599, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Paulo de Salles de (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1998.

PORTUGAL, Adriana Doyle. *Considerações acerca da atual produção do conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROMANI, Jacqueline Pitanguí. O Conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A , 20

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional; Rio de Janeiro, Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

_____. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v.1, n.1, p. 40-52, jan.– abr. 2006.

SILVA, Aline Pacheco et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos em Psicologia*. v.1, n.1, p.25-35, 2007.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.- dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNDISI, José Galizia. *Ciência no Brasil*. Disponível em: <www.tecsi.fea.usp.br/eventos/contecsi2004/.../port/.../index.htm>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Dialética na pesquisa em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.2, n.3, p.175-185, jan. - jun. 2001.

WARDE, Miriam Jorge. O papel na pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.65-75, 1990.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.