

... **Coleção UAB-UFSCar**

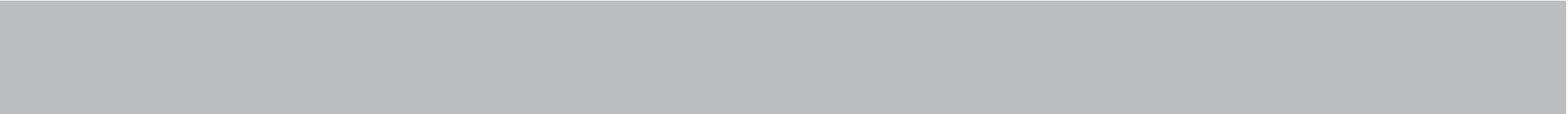
..... **Pedagogia**

· **Adriana Fernandes Coimbra Marigo**
· **Fabiana Marini Braga**

· **Em busca do conhecimento**
· **em educação**

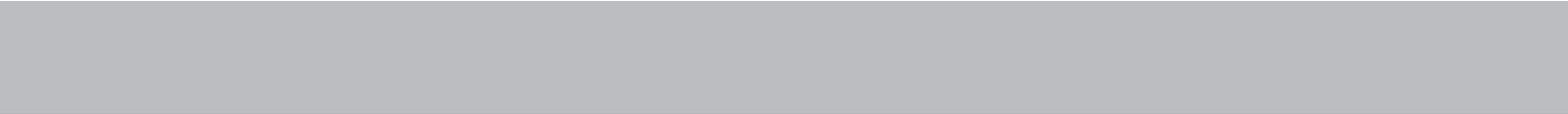
· **Fundamentos do trabalho acadêmico-científico**





Em busca do conhecimento em educação

Fundamentos do trabalho acadêmico-científico



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEAD-UFSCar

Daniel Mill

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Daniel Mill

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Aline Sommerhalder

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

Ana Claudia Lessinger

José Eduardo dos Santos

Marco Giulietti

Nivaldo Nale

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Roseli Rodrigues de Mello

Rubismar Stolf

Sergio Pripas

Vanice Maria Oliveira Sargentini

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Fabiana Marini Braga

Em busca do conhecimento em educação

Fundamentos do trabalho acadêmico-científico

São Carlos



EdUFSCar

2015

© 2015, Adriana Fernandes Coimbra Marigo e Fabiana Marini Braga

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Kamilla Vinha Carlos

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Diagramação

Izis Cavalcanti

Juan Toro

Vagner Serikawa

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

M335b	Marigo, Adriana Fernandes Coimbra. Em busca do conhecimento em educação : fundamentos do trabalho acadêmico-científico / Adriana Fernandes Coimbra Marigo, Fabiana Marini Braga. -- São Carlos : EdUFSCar, 2015. 93 p. -- (Coleção UAB-UFSCar). ISBN – 978-85-7600-388-5 1. Pesquisa educacional. 2. Metodologia científica. 3. Formação pedagógica. 4. TCC. I. Título. CDD – 370.78 (20ª) CDU – 37.012
-------	---

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: Fundamentos teóricos para a pesquisa em educação

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	11
1.3 Sujeito, realidade e ciência	11
1.4 O conhecimento nas ciências humanas: preocupações e critérios	21
1.5 A articulação entre ciências humanas e educação	32
1.6 Considerações finais	38
1.7 Estudos complementares	39

UNIDADE 2: Aspectos metodológicos relacionados à pesquisa

2.1 Primeiras palavras	43
2.2 Problematizando o tema	45
2.3 Abordagens teóricas na pesquisa educacional: algumas reflexões	45
2.4 O debate entre Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa	52
2.5 Principais técnicas e instrumentos: observação, entrevista e análise documental	55

2.6 A pesquisa bibliográfica como método.....	60
2.7 A pesquisa como princípio para o conhecimento e a formação profissional.....	62
2.8 Considerações finais.....	66
2.9 Estudos complementares.....	67

UNIDADE 3: O processo de pesquisa – entrelaçamento entre teorias e métodos para os estudos em educação

3.1 Primeiras palavras.....	71
3.2 Problematizando o tema.....	72
3.3 O conceito de monografia e o curso de Pedagogia.....	72
3.4 Considerações em torno do planejamento de pesquisa.....	74
3.5 As funções da leitura e da escrita no trabalho acadêmico-científico.....	83
3.6 Considerações finais.....	87
3.7 Estudos complementares.....	88

REFERÊNCIAS.....	89
-------------------------	-----------

APRESENTAÇÃO

Vivendo em uma sociedade caracterizada por constantes e aceleradas transformações, deparamo-nos frequentemente com os desafios de buscar o conhecimento já existente e de gerar novas respostas às indagações propostas. Tais desafios ampliam-se ainda mais quando pretendemos assumir o compromisso com o fazer pedagógico em diferentes âmbitos de ensino. Assim, diante das necessidades educativas propostas no início de século XXI, a ação docente implica a disponibilidade para estudar e pesquisar, configurando-se como um processo de formação pessoal e profissional permanente em relação às inesgotáveis fontes do conhecimento humano.

A partir desse pressuposto, apresentamos nossa pretensão de partirmos em busca do conhecimento em educação, introduzindo os fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho acadêmico-científico. No conceito de pesquisa que aqui será apresentado, serão enfatizados os conhecimentos e as habilidades demandadas às(aos) pedagogas(os) que pretendem se transformar em pesquisadoras(es) em âmbitos acadêmicos, como também aos que visam a formação permanente esperada ao longo da prática profissional com estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

A despeito da ênfase na formação proposta pelo curso de Pedagogia, os conteúdos aqui abordados podem também alcançar estudantes de outras licenciaturas em ciências humanas, considerando-se a amplitude das preocupações relacionadas à formação inicial em pesquisa na área educacional.

Para desenvolvermos a temática proposta, organizaremos os conteúdos em três unidades. Na primeira delas, *Fundamentos teóricos para a pesquisa em educação*, abordaremos os conceitos de sujeito e realidade como elementos centrais para compreender a configuração do conhecimento científico, relacionando-os às ciências humanas e focalizando a área educacional. Nesta unidade, veremos como os modos de conhecimento humano são revestidos pela ciência para cumprir com propósitos sociais, entre os quais se incluem os educativos.

Na Unidade 2, *Aspectos metodológicos relacionados à pesquisa*, proporemos algumas reflexões sobre as abordagens teóricas na pesquisa educacional, assim como as técnicas e os instrumentos mais utilizados nesse âmbito. Destacaremos a pesquisa bibliográfica como um método fundamental para a busca do conhecimento e para a formação profissional.

Na Unidade 3, *O processo de pesquisa – entrelaçamento entre teorias e métodos para os estudos em educação*, trataremos do conceito de monografia e a sua vinculação com o curso de Pedagogia. Faremos algumas considerações

em torno do planejamento de pesquisa e destacaremos as funções da leitura e da escrita no trabalho acadêmico-científico.

Portanto, a partir dessas unidades esperamos que leitores e leitoras alcancem uma compreensão dos conhecimentos e das habilidades relacionadas à elaboração do trabalho acadêmico-científico. Especificamente, buscaremos:

- compreender os elementos que fundamentam o conhecimento científico e a sua relação com o campo educacional neste início do século XXI;
- refletir sobre os procedimentos metodológicos usados nas atividades de pesquisa em ciências humanas;
- apresentar algumas orientações que possam ser úteis na elaboração de uma monografia, no momento de conclusão do curso de Pedagogia.

UNIDADE 1

Fundamentos teóricos para a pesquisa em educação

1.1 Primeiras palavras

Um rápido olhar para a história da humanidade é suficiente para percebermos que sua existência se realiza em meio à compreensão e à intervenção de homens e de mulheres sobre a realidade em que vivem. Assim, quando falamos em ciência, não podemos prescindir da capacidade humana para se movimentar em busca de saberes que possam ajudar na organização do pensamento e na superação dos desafios encontrados em cada contexto.

A partir dessa consideração, nesta unidade, buscaremos compreender os elementos que fundamentam o conhecimento científico e a sua relação com o campo educacional neste início do século XXI. Para isso, iniciaremos com a proposta de identificar os conceitos de sujeito e de realidade na configuração do pensamento e das ações relacionadas à ciência. Em seguida, buscaremos delimitar o conhecimento científico com foco nas ciências humanas. Finalizaremos o capítulo com a pretensão de relacionar as ciências humanas com a ação educacional. Faremos esse percurso com base em contribuições da literatura acadêmica nacional e internacional.

1.2 Problematizando o tema

Buscando no dicionário o verbete *ciência*, encontramos com significados relacionados a uma atividade de conhecimento humano desenvolvida com métodos e em âmbitos específicos. Diante desse significado genérico, podemos aprofundá-lo a partir de algumas indagações: Por que e para que a ciência é desenvolvida? Quais são os métodos aos quais recorre? Em que âmbitos a ciência pode ocorrer? O conhecimento científico é mais verdadeiro do que os outros saberes para a vida humana?

Focalizando o nosso olhar para o contexto educacional e para suas especificidades, podemos ainda perguntar: Em que medida a ciência se aproxima desse campo? No atual momento da história brasileira, quais são as propostas da ciência para a educação?

1.3 Sujeito, realidade e ciência

Ao considerarmos que a ciência é uma atividade especificamente humana, assentamos nossa definição sobre uma perspectiva ontológica de análise, vinculando-a aos conceitos de sujeito e de realidade. Nesta seção, partiremos desses conceitos para compreendermos o que é ciência e como o conhecimento científico se constitui ao longo da história humana.

O significado da palavra *ontologia* está relacionado a ser, ente, indivíduo (CUNHA, 2007, p. 561). Quando nos remetemos aos primeiros filósofos gregos – os pré-socráticos – encontramos-nos dedicados a indagações que tomam o Ser como fundamento de todas as coisas. Perguntando qual era e o que era o Ser, a filosofia nascente referia-se às coisas existentes, aos entes e aos seres. Nesse entendimento, a filosofia pode ser encontrada na base da ciência que conhecemos atualmente, embora nem sempre isso seja evidenciado.

Referindo-se à formação da palavra grega *philosophía*¹ (filosofia), Chaui (2010) explica-nos que

a palavra *sophia* possuía dois sentidos que, para os gregos eram inseparáveis: *saber* (conhecimentos) e *sabedoria* (conduta moral). Ora, o pensamento moderno separou esses dois sentidos porque distinguiu entre “conhecimento racional” e “vida moral”, entre “conhecer” e “agir”. *Sabedoria* passou a significar “conhecimento científico e técnico”. A distinção entre *conhecer* e *agir* levou também a diferenciar dois sentidos que estavam unidos numa outra palavra grega, a palavra *sóphos*, isto é, “sábio”. Enquanto para os gregos, o sábio era, ao mesmo tempo, aquele que possuía conhecimentos verdadeiros sobre a realidade e aquele que agia de acordo com os valores morais, no pensamento moderno, sábio é aquele que possui conhecimentos científicos, técnicos, históricos, artísticos: é o cientista (CHAUI, 2010, p. 11, grifos da autora).

Partindo das contribuições de Chaui, observamos que o conhecimento humano é produzido historicamente e se materializa em contextos específicos e na relação em que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo envolvente. Diante dos desafios que encontram em sua existência, homens e mulheres indagam e se envolvem com a busca permanente por respostas, avançando em sua compreensão para sobreviver e facilitar sua existência. Nesse movimento, são compartilhados conhecimentos e geradas as condições para a criação e a recriação dos saberes diversos.

Pensemos no ser humano que viveu no período da pré-história, confrontando-se com as forças da natureza e recorrendo aos elementos que encontra para possibilitar sua existência. Não é difícil imaginar que, ao buscarem o saber para reutilizá-lo na própria vida, as pessoas podem fazê-lo com instrumentos diversos. Vejamos uma situação histórica exemplar, extraída de um texto de Marconi & Lakatos (2006).

1 Etimologicamente, a palavra *filosofia* tem origem grega e significa “amizade pela sabedoria”. É composta de *philo* (aquele ou aquela que tem um sentimento amigável) e *sophia* (sabedoria) (CHAUI, 2010, p. 32).

Desde a Antiguidade, até aos nossos dias, um camponês, mesmo iletrado e/ou desprovido de outros conhecimentos, sabe o momento certo da sementeira, a época da colheita, a necessidade da utilização de adubos, as providências a serem tomadas para a defesa das plantações de ervas daninhas e pragas e o tipo de solo adequado para as diferentes culturas. Tem também conhecimento de que o cultivo do mesmo tipo, todos os anos, no mesmo local, exaure o solo. Já no período feudal, o sistema de cultivo era em faixas: duas cultivadas e uma terceira “em repouso”, alternando-as de ano para ano, nunca cultivando a mesma planta, dois anos seguidos, numa única faixa. O início da Revolução Agrícola não se prende ao aparecimento, no século XVIII, de melhores arados, enxadas e outros tipos de maquinaria, mas à introdução, na segunda metade do século XVII, da cultura do nabo e do trevo, pois seu plantio evitava o desperdício de deixar a terra em pousio: seu cultivo “revitalizava” o solo, permitindo o uso constante. Hoje, a agricultura utiliza-se de sementes selecionadas, de adubos químicos, de defensivos contra as pragas e tenta-se até o controle biológico dos insetos daninhos (MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 75).

Relacionado ao cultivo do solo, o exemplo apresentado evidencia que um conhecimento pode ser verdadeiro e comprovável, embora proveniente de fontes diferentes. Por isso, para entendermos o modo de conhecimento que chamamos como *científico*, cabe destacar que os instrumentos utilizados por nossos antepassados ainda são recorrentes nos dias atuais e que muitos saberes são adquiridos a partir das experiências de pessoas e de grupos. Portanto, as formas de compreender a realidade têm sua consistência relacionada aos parâmetros culturais e sociais que historicamente são estabelecidos.

De acordo com Laville & Dionne, nossos antepassados e nossas antepassadas elaboravam seus conhecimentos a partir de suas experiências e de suas observações pessoais. Verificaram por exemplo que, ao friccionarem rapidamente duas hastes secas, podiam provocar faíscas ou mesmo uma pequena chama capaz de queimar folhas secas. Assim, compreendendo como acender o fogo, por vezes puderam reutilizar esse saber para facilitar sua existência.

Muitos saberes ainda são adquiridos pela experiência, influenciando os comportamentos futuros e configurando o que conhecemos como “senso comum”. Para Laville & Dionne, o senso comum se apoia em três pilares fundamentais: intuição, tradição e autoridade.

No significado de intuição, encontramos tratar-se de uma percepção imediata sem necessidade de intervenção do raciocínio (AULETE, 2014). É aquela compreensão aparente que vem de imediato à nossa mente e que, às vezes usamos para fornecer explicações sobre algum fato. Entretanto, muitas vezes essa compreensão é enganosa quando procuramos refletir, de maneira que esse primeiro impulso para explicar os fatos deve ser superado, se quisermos uma compreensão mais próxima da realidade.

Quando as explicações sobre a realidade parecem ser suficientes, deseja-se divulgá-las, compartilhá-las. Assim é elaborada a tradição, que, segundo Laville & Dionne, é o princípio de transmissão dos saberes do senso comum. Nas tradições, os conhecimentos considerados verdadeiros e úteis para a vida humana atravessam gerações, e, às vezes, nem se baseiam em qualquer experiência racionalizada. Podemos não entender como o número 13 continua sendo indício de azar para algumas pessoas. Mas, a crença de que passar em baixo de uma escada traz azar para a pessoa pode ter origem em experiências reais infelizes.

Laville & Dionne assinalam que, frequentemente, muitos conhecimentos não recorrem a provas elaboradas para se sustentarem, porque são transmitidos por pessoas ou por instituições com poder para fazê-lo. Nessa perspectiva, parte-se da consideração de que nem todos os saberes podem ser gerados espontaneamente em todas as pessoas, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância desses saberes para orientar a vida humana. Exemplos disso podem ser encontrados nos preceitos transmitidos pela autoridade da Igreja Católica, quando estabeleceu regras para o casamento, prevenindo uniões incestuosas e consanguíneas.

Podemos também identificar a tradição e a autoridade entre os elementos que fundamentam as instituições escolares, conforme destacam os autores no trecho a seguir:

A ESCOLA, A TRADIÇÃO E A AUTORIDADE

O principal modo de transmissão do saber, na instituição escolar, assemelha-se, ao mesmo tempo, ao da tradição e ao da autoridade. Autoridades escolhem o saber que parece útil ou necessário a transmitir aos membros da sociedade; saber já construído oferecido aos estudantes, sem que esses sejam convidados a determinar o sentido e os limites de cada um deles. Desse modo, por exemplo, a escola ensina habitualmente apenas uma única interpretação de um fato histórico, mesmo podendo haver várias. É que a interpretação escolhida pareceu preferível às autoridades responsáveis pelo sistema escolar ou por aqueles que nele intervêm por diversas razões (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 21).

A partir desse trecho, entendemos que os conhecimentos escolares estão vinculados a contextos específicos de produção e de disseminação. Seus preceitos são elaborados em meio às disposições sociais e se voltam para a formação das gerações humanas, possibilitando materializar as concepções de sujeito e de realidade propostas em cada contexto. Em face das repercussões pessoais e sociais da formação escolar, ao final desta Unidade voltaremos a abordar a instituição quando tratarmos da vinculação entre a ciência e a educação.

Retomando nossa breve apresentação dos pilares do senso comum, entendemos que esse modo de conhecimento ainda é válido em nossos dias. Contudo, muito cedo, os seres humanos perceberam a fragilidade do saber fundamentado apenas na intuição, no senso comum ou na tradição. Assim, tornava-se cada vez mais importante afastar-se de explicações espontâneas e baseadas na crença para buscar saber mais e dispor de conhecimentos mais confiáveis, iniciando-se dessa forma a trajetória em direção à ciência moderna.

Voltando-se para a história da ciência, Esteban identifica a herança grega na ideia de ciência que predomina no Ocidente até o século XVII.

A ciência (chamada *episteme*) era considerada um saber seguro, fundamentado em demonstrações e ordenado em seus conhecimentos, em oposição à simples opinião (*doxa*). A filosofia era considerada a síntese e a sistematização de toda a *episteme* (ESTEBAN, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, a ciência almeja o conhecimento verdadeiro e sistemático sobre a realidade e essa possibilidade está vinculada aos pressupostos filosóficos e aos seus ideais. Convergindo para essa afirmação, Chaui destaca os princípios gregos do conhecimento verdadeiro:

- a determinação das fontes e formas de conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição intelectual;
- a distinção entre o conhecimento sensível e o conhecimento intelectual;
- o papel da linguagem no conhecimento;
- a diferença entre opinião e saber ou conhecimento verdadeiro;
- a diferença entre aparência e essência;
- a definição dos princípios do pensamento verdadeiro (identidade, não contradição, terceiro excluído), da forma do conhecimento verdadeiro (ideias, conceitos e juízos) e dos procedimentos para alcançar o conhecimento verdadeiro (indução, dedução, intuição);
- o estabelecimento de procedimentos corretos que orientam a razão na busca do conhecimento e asseguram sua chegada a conhecimentos verdadeiros;
- a distinção dos campos do conhecimento verdadeiro segundo os objetos conhecidos em cada um deles, sistematizada por Aristóteles em teórico (referente aos seres que apenas podem contemplar ou observar, sem agir sobre eles ou neles interferir), prático (referente às ações humanas: ética, política e economia) e técnico (referente à fabricação de instrumentos e de objetos e ao trabalho humano, o qual pode interferir no curso da natureza – como a agricultura e a medicina –, e fabricar instrumentos ou artefatos – como os artesanatos, a arquitetura, a escultura, a poesia, a retórica etc.) (CHAUÍ, 2010, p. 161-162).

Observando esses princípios, identificamos que o alcance do conhecimento verdadeiro somente será possibilitado pela razão humana. Assim, desde o pensamento filosófico que predomina na Grécia Antiga, os seres humanos são reconhecidamente responsáveis pela diferenciação entre os objetos do conhecimento, como também pela elaboração dos procedimentos pelos quais aprofundam sua compreensão sobre a realidade em que vivem. Por outro lado, ao distinguir os campos do conhecimento em teórico, prático e técnico, tal proposta também condiciona a intervenção humana em âmbitos específicos da realidade. Em suma, os instrumentos elaborados pela lógica grega apresentam a distinção entre sujeito que procura conhecer e objeto a ser conhecido, bem como condicionam as relações entre ambos.

Com base em Laville & Dionne, destacamos outras contribuições gregas para a ciência ocidental. Entre elas, o princípio da causalidade ajuda-nos a pressupor que “uma causa provoque uma consequência e que a consequência seja compreendida pela compreensão da causa” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 22-23). A matemática também é um importante instrumento da lógica para abordar os problemas da realidade ou interpretá-los. Desde essa época, a filosofia contribui para o desenvolvimento do raciocínio indutivo, pelo qual se faz a análise de elementos particulares para a compreensão de um todo, e do raciocínio dedutivo, que parte de um enunciado geral para aplicação a fatos particulares.

Segundo Laville & Dionne, nos séculos que se seguem à Antiguidade Grega, não há avanços muito nítidos relacionados ao conhecimento científico e aos métodos de sua constituição. Os romanos enfatizam a técnica relacionada à agricultura, à arquitetura e à guerra, e negligenciam a teoria.

Prosseguem os autores, explicando-nos que, na Idade Média, a reflexão filosófica fica sob o domínio da religião, de maneira que a teologia supera a filosofia, transformando-se em “rainha das ciências”, nas palavras de Esteban (2010, p. 2). Nesse período, busca-se conciliar os saberes adquiridos da filosofia, especialmente de Aristóteles, com os dogmas do cristianismo.

Finda a Idade Média, encontramos no Renascimento um avanço no domínio das Artes e das Letras, em uma inclinação para rejeitar a tradição e buscar novos pontos de vista para o conhecimento. Surge a preocupação por se comprovar o conhecimento, antes de se interpretá-lo pela mente humana, como vinha ocorrendo até então.

Para Laville & Dionne, no século XVII, identificamos a confirmação de um “pensamento científico objetivado”, configurando-se uma ciência com caráter crescentemente experimental pela qual a experiência é enfatizada como fonte de conhecimento. Assim, vemos o encontro entre a especulação e o empirismo².

2 Segundo Chauí, especulação é a “criação do saber apenas pelo exercício do pensamento, geralmente sem qualquer outro objetivo que o próprio conhecimento” e empirismo é o “conhecimento pelos sentidos, pela experiência sensível” (CHAUI, 2010, p. 23).

Para Esteban, os precursores dessa reorientação científica são Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642) que, opondo-se ao método filosófico que unia o experimento empírico ao cálculo matemático, geram um novo método para a ciência.

Bacon, inspirado pela Renascença e contra a lógica aristotélica e escolástica, propôs um método indutivo de descobrimento da verdade, exposto no *Novum Organum*, com base na observação empírica, na análise dos dados observados, na inferência para as hipóteses e em sua comprovação mediante a observação e o experimento, em vez de explicar os fenômenos por uma razão previamente aceita. Por sua vez, os estudos de Galileu sobre a oscilação pendular, a queda dos corpos, entre outros, baseavam-se na ideia de que a natureza se regia por leis matemáticas precisas, e assim foi criada sua teoria do movimento (ESTEBAN, 2010, p. 2-3).

A partir das explicações de Esteban, entendemos que, até o século XVII, a ciência e a filosofia se apoiam em uma concepção de realidade “matematicamente organizada”. Entretanto, nesse século, ambas passam a debater em torno do conhecimento verdadeiro, relacionando-se, fundamentalmente, a ciência com o “saber seguro e demonstrado, em contraposição ao saber comum, à religião e à especulação filosófica” (ESTEBAN, 2010, p. 3). Essa redefinição dos lugares ocupados pela ciência e pela filosofia entre os saberes da época é marcada no excerto a seguir.

A concepção de ciência no mundo moderno entende que “o conhecimento científico é conhecimento comprovado. As teorias científicas derivam de um procedimento rigoroso, dos fatos da experiência adquiridos mediante a observação e a experimentação. A ciência se baseia no que podemos ver, ouvir, tocar etc. As opiniões e preferências pessoais e as imaginações especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é confiável porque é conhecimento objetivamente comprovado” (CHALMERS, 1987 apud ESTEBAN, 2010, p. 3).

Nessa busca por métodos que possam comprovar o conhecimento, Descartes (1596-1650) apresenta novas ideias em relação à filosofia clássica. Até esse momento afirmava-se que “o pensamento é suscitado pela realidade que está *aí* e é independente do pensar; a realidade é o fundamento do conhecimento e o primeiro princípio, o ser” (ESTEBAN, 2010, p. 3, grifo da autora). A autora nos explica que, desde esse pensador moderno, não é o ser que suscita o pensamento, mas é a razão que pode explicar “tudo”. Enfim, passa-se da primazia do real como desencadeador do pensamento para o reconhecimento da razão como ponto de partida para todas as explicações.

Para Esteban, entre o século XVII e até Kant (1724-1804), a filosofia europeia se apoia em duas grandes correntes: o racionalismo e o empirismo. No sentido amplo de racionalismo, o “critério de verdade é intelectual e dedutivo”, mas não sensorial. Nesse sentido, a razão possibilita um conhecimento “necessário, universal e certo” sobre a realidade, enquanto que a experiência proporciona “dados empíricos particulares e relativos à pessoa que os recebe” (ESTEBAN, 2010, p. 3).

Por outro lado, a perspectiva do empirismo enfatiza que os fatos naturais sejam comprovados mediante a observação e a experiência para proporcionar o conhecimento verdadeiro da realidade. Nessa corrente, Laville & Dionne assinalam a abertura de um caminho para o estabelecimento de novos princípios e para a superação da especulação, entendida como mero exercício do pensamento.

Segundo os autores, o raciocínio indutivo e o raciocínio dedutivo passam a ser unidos pela hipótese, configurando-se como raciocínio hipotético-dedutivo e articulando-se cada vez mais às ciências matemáticas para apreender a dimensão dos fenômenos e para construir novos instrumentos. Passa-se a se empreender a busca para, não apenas encontrar explicações, mas definir as leis que regem a natureza. Assim, propõe-se que a construção do saber não seja feita de maneira aleatória ou espontânea, mas que se recorra a formas metódicas de raciocínio para que o saber seja validado racionalmente.

Esteban assinala que o fim do realismo vem com a atitude de *criticismo* adotada por Immanuel Kant (1724-1804), quando se dedica a analisar “os fundamentos e a estrutura do conhecimento humano para decidir sobre o valor de suas pretensões e seus limites” (ESTEBAN, 2010, p. 4). Com isso, no contexto científico, a preocupação com as condições em que o conhecimento é gerado passa a ser crescentemente evidenciada.

De acordo com Esteban, seguem-se à etapa crítica, iniciada com Kant e Descartes, as contribuições de Hegel, as quais se desdobram em diversas correntes filosóficas que ainda alcançam os dias atuais, como o existencialismo e a fenomenologia.

No entanto, voltando a percorrer a história da ciência com base nas contribuições de Laville & Dionne, observamos que, no século XVIII, os princípios da ciência experimental desenvolvem-se sobremaneira no campo dos conhecimentos da realidade física. No domínio dos conhecimentos sobre a realidade humana, os autores salientam que ainda predomina o caráter especulativo dos filósofos. Aliás, esse século é conhecido como Século das Luzes, nome da corrente de pensamento elaborada e difundida pelos filósofos. Para Laville & Dionne, no século XIX, a ciência triunfa, a partir de grandes descobertas no domínio das ciências da natureza e de seus impactos sobre a atividade humana.

Dessa forma, o método empregado nas ciências da natureza parece bastante eficaz. Por que não aplicá-lo também aos seres humanos? A partir de preocupações como esta, as ciências humanas começam a despontar na segunda metade do século XIX, segundo uma concepção denominada como positivismo.

Como precursor do enfoque positivista de ciência, Esteban destaca a figura do filósofo Auguste Comte (1798-1857):

Ele introduziu o enfoque positivista da ciência, cujas hipóteses recolhidas pelo famoso Círculo de Viena, para o qual a “verificabilidade” passa a ser o critério para distinguir as ciência empíricas de outros tipos de saber, tiveram grande influência na epistemologia da ciência de todo o século XX (ESTEBAN, 2010, p. 4).³

Para muitos autores e autoras, esse filósofo é considerado o fundador da Sociologia, por sua proposta de assentar a compreensão e a reorganização sobre a sociedade nos princípios da ciência. Inicialmente chamada como Física Social, a proposta de Comte assume a “ordem positiva natural” com a qual as ciências se voltam para o progresso e, como se estivessem em uma escala gradativa, são avaliadas em relação à sua complexidade, à sua independência, ao seu grau de especialidade e à sua relação direta com o ser humano. Nessa perspectiva, considera-se que o estudo positivo do conjunto das leis fundamentais das ciências também é apropriado aos fenômenos sociais (MORAES FILHO, 1978). Cabe reconhecermos, nesse momento, a consolidação do modo capitalista de produção econômica e as crescentes preocupações com uma sociedade cada vez mais complexa.

Com base em Laville & Dionne, sintetizamos a seguir as principais características da concepção positivista de ciência:

- a) Empirismo: o conhecimento verdadeiro parte da realidade percebida pelos sentidos e a ela deve ser ajustado;
- b) Objetividade: o conhecimento deve respeitar o objeto de que trata o estudo, não devendo receber influências do pesquisador;
- c) Experimentação: o conhecimento preciso deve ser passível de demonstração;
- d) Validade: a experiência é considerada válida quando seus resultados são reproduzidos nas mesmas condições;

³ O Círculo de Viena foi uma “associação fundada na década de 1920 por filósofos que tinham por objetivo a unificação do saber científico” (CHAUI, 2010, p. 72).

e) Leis e previsão (o conhecimento positivo é determinista e tem alcance geral, por isso permite previsões acerca do comportamento humano) (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 27-28).

Apesar de sua influência sobre as ciências humanas, no início do século XX, o modelo positivista começa a se esgotar, passando a ser questionado inicialmente pela sua inadequação em relação aos seres humanos. Posteriormente, o modelo também passa a ser questionado nas ciências naturais, desencadeando transformações no conceito do saber científico. Laville & Dionne nos ajudam a encontrar um exemplo disso na física quântica, em que se admite que a ciência dá acesso às aparências e que o real não pode ser desvendado, conforme assinalam.

Analisando a história da ciência, podemos entender que a busca pelo conhecimento ideal se realiza de diferentes maneiras, em meio aos contextos de vida humana. De acordo com Chauí, essa diferenciação resulta na classificação das diferentes ciências, embora isso aconteça desde Aristóteles quando define os campos do conhecimento verdadeiro, conforme já vimos anteriormente. Segundo a autora, a classificação usada na atualidade é:

- Ciências matemáticas ou lógico-matemáticas: aritmética, geometria, álgebra etc.;
- Ciências naturais: física, química, biologia, geologia, astronomia, geografia etc.;
- Ciências humanas ou sociais: psicologia, sociologia, antropologia etc.;
- Ciências aplicadas: todas as ciências que conduzem à invenção de tecnologias para intervir na natureza, na vida humana e nas sociedades (direito, medicina, engenharia etc.) (CHAUI, 2010, p. 284).

Ao finalizarmos esta seção, entendemos que o conhecimento pode provir de fontes diversas para possibilitar que as pessoas existam no mundo em que se encontram. Portanto, o princípio para a busca do conhecimento encontra-se nas capacidades relacionadas à consciência humana, vinculando-se aos contextos que possibilitem o exercício dessas capacidades, entre os quais os educativos. Recorremos ao educador Paulo Freire (2005) para explicar que

refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo (FREIRE, 2005, p. 21).

Na perspectiva freiriana, “estar no mundo e com o mundo” relaciona-se às possibilidades de os sujeitos compreenderem e de intervirem na realidade em que se encontram. Nesse movimento de compreensão e de intervenção, os sujeitos compartilham seus saberes entre si, enquanto transformam a realidade e são por ela transformados. Enfim, sujeito e realidade são conceitos centrais quando falamos em produção de conhecimento.

Com base nesse entendimento, observamos que a busca empreendida pela ciência para produzir um conhecimento verdadeiro é realizada a partir de princípios especificamente definidos no âmbito de uma comunidade: a científica. Em meio a alguns acordos mais gerais, vimos que, ao longo da história, consolida-se a preocupação com os métodos usados pela ciência e com as condições em que o conhecimento científico é gerado. Por outro lado, observamos que tais acordos são estabelecidos em meio ao debate acadêmico, de maneira que as ideias são respeitadas em face da autoridade dos sujeitos que as enuncia e dos argumentos que apresentam.

Na seção seguinte, dirigiremos nosso olhar para as preocupações e os critérios relacionados à produção do conhecimento no âmbito das ciências humanas.

1.4 O conhecimento nas ciências humanas: preocupações e critérios

Como vimos na seção anterior, o conhecimento científico sobre a realidade é produzido por homens e mulheres, enquanto sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, as transformações que acontecem ao longo da história são produzidas por pessoas da comunidade científica, as quais, em meio à complexidade da vida humana e de suas demandas, traduzem as preocupações de cada contexto e viabilizam o estabelecimento de critérios para que seja obtido um conhecimento mais próximo da realidade. Nesta seção, definiremos a produção do conhecimento científico no âmbito das ciências humanas desde sua consolidação ocorrida no início do século XX, focalizando as preocupações e os critérios mais destacados na literatura relacionada ao campo abordado.

Diante dessa estreita relação entre ciência e sociedade, não podemos prescindir do reconhecimento das tensões que caracterizam a produção do conhecimento científico. Assim, a definição do que seja ciência também se transforma e tende a ser mais complexa ao longo da história, em função de seus critérios, de suas perspectivas e de seus interesses (ESTEBAN, 2010). Demo (1981) enfatiza que “não há coisa mais controversa em ciência do que sua própria definição” (DEMO, 1981, p. 13), pois o maior problema da ciência é uma realidade impossível de ser apreendida em sua totalidade. Dessa forma, o

conhecimento científico é produzido entre os argumentos e os questionamentos apresentados pela comunidade envolvida com esse modo sistemático para compreender seus objetos e intervir na realidade em que se encontra.

No âmbito das ciências humanas, Laville & Dionne apontam que, desde o esgotamento do positivismo, as preocupações passam a ser basicamente as seguintes:

- a compreensão de problemas especificamente relacionados à lacuna em um saber ou à resolução de um problema prático;
- a objetividade e a objetivação, no que diz respeito ao recorte metódico proposto pelo pesquisador, com a explicitação de suas escolhas e de suas interpretações;
- a abordagem multidisciplinar que é requerida em face da amplitude e da complexidade do ser humano (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 41-45).

Detendo-nos sobre as preocupações elencadas acima, observamos que elas tendem a ser crescentemente articuladas enquanto as ciências humanas vão se diferenciando dos outros campos de conhecimento.

No tocante à compreensão proposta por esse âmbito científico, em Demo, encontramos a tendência atual de se aceitar cada vez mais que a ciência trabalhe com uma *realidade construída*, com a pretensão de evitar os extremos de uma compreensão absoluta sobre a realidade ou de uma compreensão relativa ao sujeito que propõe o conhecimento (DEMO, 1981, p. 18). Portanto, esse autor propõe demarcar o conhecimento científico, a partir da diferenciação entre o plano da lógica (o que se pensa) e o plano da ontologia (realidade pensada).

Na perspectiva de Demo, a objetividade não pode ser realizada por razões lógicas e sociológicas, embora o ideal a ser alcançado pela ciência seja um “conhecimento objetivo, exato, fidedigno da realidade” (DEMO, 1981, p. 19). Diante disso, esse autor propõe a objetivação como o mais importante entre os critérios para a demarcação científica, no sentido de um “*esforço* controlado de conter a subjetividade dentro dos limites da suposta objetividade” (DEMO, 1981, p. 19, grifo nosso). Nesse sentido, busca-se evitar que o sujeito apresente algo que não existe, quando produz conhecimentos sobre um fragmento da realidade em que se encontra. Complementa Demo que

mantido este limite importante, importante é igualmente reconhecer que ao contexto do objeto da pesquisa pertence também o sujeito. A ciência é simplesmente o produto lógico e sociológico da atividade científica dos cientistas. É um produto impensável sem a marca do produtor. Isto explica, porque, embora todos busquem a mesma verdade, há tantas concepções diversas

e divergentes dela. Não é possível ver a realidade sob um ponto de vista. Este ponto de vista é do sujeito, não da realidade! A ciência só seria objetiva, caso o sujeito pudesse sair de si mesmo e ver-se de fora. Se admito que minha concepção das coisas é condicionada, admito que nela não pode haver apenas a coisa, mas também muito de concepção subjetiva, pessoal ou grupal (DEMO, 1981, p. 19).

A partir das contribuições de Demo, podemos entender que a ciência tem caráter processual, cujo produto se configura como “teorias explicativas da realidade” (DEMO, 1981, p. 8). Propondo-nos a examinar a definição de teoria, encontramos-a vinculada ao conjunto de ideias organizadas em torno de um objeto (AULETE, 2014). Essa palavra tem origem no verbo grego *theorein*, cujo significado é “ver”. A articulação entre ver e saber é indicativa da influência grega sobre a constituição da ciência ocidental ao longo de sua história. Assim, as teorias científicas abrigam construções lógicas afirmadas por estudiosos(as) por meio de métodos da ciência, as proposições científicas, fornecendo-nos apoio para decidirmos quais os caminhos a serem tomados para acercarmo-nos de um objeto de estudo.

Conforme nos explica Demo, uma teoria sempre nos apresenta, por um lado, um quadro teórico de referência e, por outro, um embasamento empírico. Segundo o autor, a teoria se apresenta como um sistema de enunciados, pois propõe um “corpo concatenado de ideias sobre a realidade”, formuladas principalmente como:

- teses resultantes de algum consenso dentro da comunidade científica;
- hipóteses, como suspeitas que possam ser rejeitadas por meio dos métodos da ciência ou, se confirmadas, vierem a se tornar uma tese;
- axiomas meramente supostos ou tidos por evidentes (DEMO, 1981, p. 8-9).

Nessa perspectiva, cabe enfatizarmos o caráter de formação que reveste a ciência como também seu sentido hipotético (DEMO, 1981). As proposições científicas são provisórias e passíveis de questionamento, levando-nos a entender também que o conhecimento, nesse âmbito, propõe-se a fornecer recortes da realidade. De acordo com Deslandes, Cruz Neto & Gomes (1994), os estudos científicos atuais tendem a admitir que nenhuma teoria consegue fornecer explicações suficientes para todos os fenômenos e processos de uma realidade, pois os aspectos são selecionados por quem investiga. Entretanto, as ciências humanas também consideram que suas teorias cumprem funções muito importantes, porque permitem aprofundar a compreensão sobre um objeto; fundamentar a elaboração de questões, problemas, perguntas e hipóteses; organizar e analisar os dados obtidos (DESLANDES, CRUZ NETO & GOMES, 1994).

Portanto, quando nos dispomos a realizar uma pesquisa científica, temos que recorrer às teorias que abordam o tema em que pretendemos nos aprofundar, inclusive aquelas com as quais ideologicamente não concordamos. Tal atitude possibilita nos posicionarmos diante das abstrações apresentadas e evidenciar lacunas ainda não exploradas, empreendendo assim estudos para as novas demandas. Enfim, a relevância de um estudo científico está nas suas contribuições inovadoras e articuladas às suas teorias fundamentadoras, na medida em que, partindo da compreensão já existente sobre determinado aspecto, propõe o avanço e o aprofundamento teórico que caracterizam a ciência, enquanto os conhecimentos são criados e recriados de maneira coletiva.

Nesse entendimento, as particularidades presentes no contexto histórico e social em que vivemos constituem-se em pontos de partida orientados para as formulações mais amplas e genéricas, possibilitando que estas alcancem outras situações com características semelhantes e se integrem às leis mais gerais do conhecimento. Esse caminho de passagem, que vai do especial ao mais geral, constitui o que chamamos de *generalização* (do latim *generum*), cujo significado relaciona-se ao conjunto de espécies com caracteres comuns. Assim, a formulação de uma ideia genérica parte de uma rigorosa análise de seus elementos constitutivos, em que a consistência e a coerência de classificação e de organização são consideradas fundamentais para consolidar uma abstração teórica, como veremos mais adiante.

Por ora, é importante assinalar que as palavras utilizadas também carregam sentidos construídos a partir de uma articulação lógica nas abstrações comunicadas pelas teorias. Para representar os pensamentos, as ideias, as opiniões e as noções que compõem o conhecimento veiculado, são elaborados os *conceitos*, cujo significado etimológico está relacionado ao ato de gerar (do latim *conceptum*). Nesse sentido, o conceito possibilita o reconhecimento de um objeto dentro de uma comunidade, porque abriga características que lhe são essenciais.

Os conceitos cumprem com a importante função de viabilizar o entendimento entre os estudiosos de uma área científica. Assim, a linguagem científica é instrumento para delimitar o pensamento, indicar procedimentos e comunicar resultados de forma clara e específica. Importa destacar que os conceitos que residem em uma teoria não são aleatoriamente atribuídos, mas partem dos aspectos contextuais e ideológicos que atravessam o campo científico. Portanto, para compreendê-los corretamente precisamos nos apropriar do contexto em que foram gerados e das condições nas quais seus(suas) autores(as) se posicionaram diante dos estudos que realizaram.

Tal providência é especialmente importante no campo das ciências humanas, pois sua cientificidade se prende a questões relacionadas à complexidade de seu objeto de estudo: o ser humano. Diante de tamanha complexidade, poderemos perguntar: Qual a possibilidade de estudar uma realidade em que nós mesmos somos agentes? Em que medida a subjetividade humana interfere nos resultados dos estudos?

Preocupações como estas ocupam grande parte do debate que ocorre nas ciências humanas, colocando o método como elemento fundamental para que o conhecimento produzido seja considerado válido e verdadeiro na comunidade científica. O termo *método* (do latim *méthodos*) está relacionado ao ato de caminhar e de investigar. Sua definição inclui o conjunto de atividades sistemáticas e criteriosas que compõem o caminho trilhado pelo(a) pesquisador(a) para alcançar um conhecimento específico.

Recorremos a Demo para explicarmos que os estudos dos caminhos percorridos pela ciência e dos instrumentos aos quais se recorre para isso são agrupados em uma disciplina chamada *Metodologia*. Referindo-se à pesquisa em ciências humanas, o autor define Metodologia como “o estudo dos instrumentos de montagem de uma teoria, o estudo dos arcações teóricos” (DEMO, 1981, p. 8). Por outro lado, o autor também enfatiza a indissociabilidade entre teorias e métodos, a despeito do caráter instrumental dessa disciplina.

Assim, conservando o caráter instrumental da Metodologia, no sentido aqui entendido, ela pode constituir-se num dos momentos-chave da formação científica, porque questiona criticamente a própria razão de ser da ciência e da nossa pretensão de fazer ciência. No fundo e sempre, a Metodologia processual é um exercício constante de crítica e de autocrítica, é uma problematização imorredoura dos caminhos para a ciência, é uma inquirição impertinente das incongruências científicas. Sobressai aí o intento de relativização, a saber, a tentativa de conceber a ciência como fenômeno social e por isso sempre relativo à formação social em que foi gerada. Não dizemos em absoluto que a ciência é apenas um fenômeno social, porque isto seria sociologismo. Há parâmetros formais na ciência, possivelmente não submetidos ao processo histórico [...]. Ao dizermos que a ciência é um fenômeno socialmente relativo, isto não quer dizer que exista menos; pelo contrário, toma-se a peito sua validade histórica, como forma de expressão típica de uma época, que elaborou sob os mais variados condicionamentos sua crença científica e levou em frente a fronteira sem fim do caminho científico (DEMO, 1981, p. 11).

Portanto, no tocante às ciências humanas, a base do conhecimento científico germina na busca pela compreensão sobre o ser humano, a cultura e a sociedade, e pela intervenção nos impactos inéditos desencadeados pelas transformações econômicas e políticas que caracterizam o mundo moderno. Por outro

lado, cabe enfatizarmos que a complexidade humana demanda a congruência dos conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas, trazendo a necessidade de adotar uma abordagem multidisciplinar para a compreensão e a intervenção na realidade envolvente.

Para esse entendimento, propomos voltar nosso olhar para as revoluções ocorridas no século XVIII e as suas influências sobre a economia e a política das sociedades ocidentais. Tomemos a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra no século XVIII e as alterações no sistema produtivo, até então apoiado no artesanato desenvolvido nas pequenas redes corporativas. Ao lado do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da demanda pelo aumento da produção, nota-se um crescente movimento de urbanização e profundas mudanças nas relações sociais.

No plano político, a Revolução Francesa marca a subversão da ordem social, cujo poder repousara por longos séculos nas linhagens aristocráticas. Nesse movimento irreversível, a chegada da burguesia ao poder comercial e industrial e a criação dos Estados-nação são sinais que acenam para a irreversibilidade das mudanças sociais em um cenário pontuado pelo confronto de ideias.

Assim, enquanto os cientistas da natureza se voltam para os fenômenos de ordem natural, encontramos o surgimento das ciências humanas relacionado às intenções de compreender e de intervir na ordem social. Diante desse cenário, percebemos o movimento da ciência de criação e de recriação de conhecimentos frente aos novos desafios. Vemos também que os conceitos teóricos vão sendo revestidos por novos significados, como ocorre com o de *industrialização* e o de *democratização*, atualmente indispensáveis para nosso entendimento da realidade (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Para Chauí (2010), a especificidade das ciências humanas foi consolidada no século XX, a partir das contribuições fundamentais de três correntes de pensamento: a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo. Com base nessa autora, passamos a reconhecer essas influências nas diferentes ciências.

De acordo com Chauí, a fenomenologia veio a permitir a definição e a delimitação de objetos cuja essência é o “ser humano”, e de objetos cuja essência é a “natureza”. Antes disso, cada uma das ciências – a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a linguística, a economia – localizava sua análise desde o estabelecimento de relações causais externas entre elementos da totalidade humana, mesmo que de natureza diversa. Na perspectiva positivista da psicologia, por exemplo, o psiquismo era examinado a partir dos comportamentos observáveis atribuídos aos elementos humanos não psíquicos, como os físicos, os químicos, os fisiológicos e os anatômicos. Com a fenomenologia, a compreensão dos fenômenos humanos passa a ser diferenciada desde sua

essência psíquica, social, histórica e cultural, conforme a perspectiva de cada um dos campos científicos.

Outra importante contribuição para as ciências humanas advém do estruturalismo. Chauí explica que essa corrente possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia científica especificamente orientada para os estudos humanos, livrando-os das explicações mecânicas de causa e efeito. Nessa concepção, os fatos humanos são considerados como estruturas organizadas por princípios e sentidos próprios, responsáveis pela constituição de seus elementos, de seu modo de funcionamento e de suas possibilidades de transformação. Como exemplo, podemos observar a perspectiva da antropologia, na qual a cultura e a sociedade passam a ser consideradas como uma totalidade de relações sociais, suscitando novas compreensões sobre as diferenças culturais e opondo-se à concepção de “atraso” que anteriormente era atribuída às sociedades “primitivas”. Portanto, a compreensão das leis humanas passa a requerer procedimentos diferentes dos que são aplicados às leis da natureza.

Chauí também destaca o marxismo e as suas contribuições fundamentais para compreender os fatos humanos como instituições sociais e históricas configuradas nas condições objetivas. Nesse entendimento, o ser humano se relaciona com a natureza para produzir as condições de sua existência, concretizando sua ação e seu pensamento. O modo econômico assumido nas relações sociais de trabalho orienta todas as outras esferas da vida social, assim como as suas interpretações e, nesse sentido, as mudanças históricas deixam de ser compreendidas como resultados de um desenvolvimento natural decorrente de ações súbitas de indivíduos e de grupos de indivíduos. As ciências humanas passam a considerar a articulação entre o plano pessoal e o social, entre as dimensões econômicas, políticas e culturais, entre as ideias e as práticas sociais. Enfim, a historicidade passa a ser condição fundamental para a interpretação racional e o conhecimento das leis humanas.

Em suma, as indicações de Chauí focalizam como aspectos centrais e complementares no âmbito das ciências humanas, a delimitação do objeto, a metodologia de pesquisa e a contextualização do conhecimento. Ao mesmo tempo, destacam as influências das proposições que transitam entre esses estudos e a vida em sociedade. Dessa forma, as preocupações científicas não são circunscritas na aplicabilidade sistematizada do conhecimento que produz, mas se estendem para a vida cotidiana de pessoas e de grupos sociais.

Com base em Laville & Dionne, vejamos alguns exemplos desses reflexos sobre a nossa sociedade e as nossas decisões, retirados dos domínios da economia, da psicologia e da história, aqui expostos de maneira simplificada conforme os objetivos deste texto.

No plano econômico, observamos que o surgimento das ciências humanas, no século XIX, foi acompanhado pelos princípios do “liberalismo”, com a proposta de regulação da economia pelas leis do mercado, da oferta e da procura, da concorrência, do proveito. As intervenções realizadas pelos governos socialistas também sofreram influências das ideias sobre economia política apresentada por Karl Marx (1818-1883). As medidas compensatórias adotadas pelos governos europeus, diante da crise dos anos 1930, são fundamentadas nas ideias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). No século XXI, dirigentes de todo o mundo continuam decidindo sobre a maior ou menor intervenção do Estado quanto à distribuição de recursos econômicos, a partir de tendências inspiradas no pensamento científico.

No plano da psicologia, destacamos as teorias apresentadas por Burrhus F. Skinner (1904-1990) e Jean Piaget (1896-1980), cujos impactos são perceptíveis no campo educacional. Ao apresentar a aprendizagem como uma resposta desencadeada por uma sucessão de passos precedentes, o primeiro enfatiza um modelo de ensino decomposto em unidades a serem percorridas por quem aprende. Por outro lado, as explicações de Piaget de que a aprendizagem humana ocorre desde etapas geneticamente orientadas são inspiradoras para uma abordagem educacional orientada pelas capacidades potencialmente relacionadas ao período de desenvolvimento em que a pessoa se encontra. Enfim, os exemplos são úteis para entendermos que os fundamentos das práticas escolares repousam nas concepções teóricas de aprendizagem assumidas pelos sistemas de educação e/ou incorporadas pelos sujeitos que neles atuam.

No plano da história, Laville & Dionne destacam seu reconhecido papel para a formação da identidade pessoal e social de um povo. Em seus exemplos, encontramos a preocupação com a reescrita da história, ao final de períodos de grandes mudanças. Assim, ao final da Segunda Guerra Mundial, a primeira decisão do general encarregado das forças de ocupação em Berlim foi a de suspender o ensino de história, visando uma contraposição aos manuais da época de Hitler. No movimento de descolonização de alguns países, ocorrido nos anos 1960, os próprios historiadores também se apressam em escrever a história de sua própria cultura, buscando o auxílio de antropólogos(os). Nesse sentido, destacamos que a história, mais do que nos fornecer elementos para a compreensão dos fatos, possibilita-nos assumir uma postura crítica diante deles para buscar a superação dos desafios apresentados pela realidade em que nos encontramos.

A partir dos exemplos apresentados nos domínios da economia, da psicologia e da história, retirados das contribuições de Laville & Dionne, podemos compreender a amplitude das influências das ciências humanas sobre as ideias e as práticas sociais, contribuindo para compor o cenário de movimentação das pessoas e dos grupos na época em que vivem. Além de destacarmos a

possibilidade de convergência entre as diferentes disciplinas, cabe ressaltarmos também a responsabilidade inerente aos processos de pesquisa com os impactos sociais daí decorrentes.

Portanto, torna-se fundamental reconhecermos os limites da ciência para a captação de toda a realidade e a impossibilidade de neutralidade científica, pois ao formularem suas questões para pesquisa, os sujeitos que pesquisam fazem escolhas teóricas e metodológicas, com repercussões práticas nem sempre previsíveis, conforme assinala Chauí:

É exatamente isso que torna o uso da ciência algo delicado, que, em geral escapa das mãos dos próprios pesquisadores. É assim, por exemplo, que a microfísica ou física quântica desemboca na fabricação das armas nucleares; a bioquímica e a genética, na de armas bacteriológicas. Teorias sobre a luz e o som permitem a construção de satélites artificiais, que, se são conectáveis instantaneamente em todo o globo terrestre para a comunicação e informação também são responsáveis por espionagem militar e por guerras com armas teleguiadas (CHAUI, 2010, p. 299-300).

Diante da responsabilidade inerente ao conhecimento científico, propomos retomar as contribuições de Demo (1981), quando assinala que a ciência seja colocada entre os extremos do senso comum e da ideologia. Como vimos, o senso comum está relacionado a um conhecimento acrítico e superficial. Por outro lado a ideologia procura “vestir a prescrição com a capa de descrição” (DEMO, 1981, p. 14). Explica-nos o autor que, por meio da ideologia, pretende-se velar a distorção de fatos para favorecer uma posição e/ou justificar um problema.

O discurso ideológico é predominantemente partidário e significa sempre um posicionamento político em favor de respectivas mundivisões, correntes filosóficas, interesses de classe e coisas do gênero. A justificativa será tanto mais convincente quanto mais souber vender-se como ciência objetiva, e é por isso que geralmente os maiores ideólogos são tendencialmente pessoas com formação superior. A maior virtude do intelectual não é de fazer ciência, mas de se justificar, na perspectiva de defesa de seus interesses socioeconômicos (prestígio, salário, poder etc.). Com isso, dizemos também que não há ciência sem ideologia. A Metodologia não pode pretender terminar com a ideologia, porque isso seria apenas a próxima ideologia, mas pode buscar a instauração de instrumentais que favoreçam o predomínio do científico sobre o ideológico. Portanto, em toda produção científica encontramos suficiente senso comum e suficiente ideologia (DEMO, 1981, p. 15).

Enfim, com base em Demo, podemos afirmar que o senso comum está presente em nossa compreensão mais geral sobre a realidade, visto que não somos capazes de abarcá-la em toda a sua amplitude a partir de nossas próprias

limitações humanas no domínio de todos os conhecimentos existentes. Por outro lado, a ideologia se faz presente, quando nos mobiliza para interesses científicos específicos, a partir dos posicionamentos que socialmente assumimos, seja explicitamente ou de forma latente. Em face dessa possibilidade, a comunidade científica propõe parâmetros para relacionar a produção da ciência com a sociedade em que está inserida.

Nesse entendimento, a ciência é historicamente transformada por homens e por mulheres que vivem em condições sociais específicas, impossibilitando também a contenção das influências advindas de concepções pessoais sobre a realidade e dos juízos de valor a ela relacionados. Nas palavras de Demo,

a ciência é, assim, em parte a ideologia dos cientistas, a maneira de eles sobreviverem e se valorizarem; supõe uma concepção histórica do mundo, um processo de formação histórica inacabado e inacabável. Existe ciência porque os cientistas não conseguem resolver o problema da captação da realidade. A ciência não no-la dá pura, mas apenas numa construção dela (DEMO, 1981, p. 21).

Em meio às limitações relacionadas à objetividade e à subjetividade humanas, Demo destaca a necessidade do estabelecimento de parâmetros que possibilitem um conhecimento mais próximo da realidade. A partir de sua concepção de ciência, Demo explica-nos que esses critérios de cientificidade podem ser internos e externos. Embora apresentados de maneira didática, seu autor explica-nos que tais critérios são articulados e privilegiados conforme a ideologia científica adotada pelas pessoas dedicadas à ciência, admitindo que sua versão seja apenas uma entre as possibilidades para que um conhecimento seja considerado científico. Os critérios internos representam as “características imanentes” desse tipo de conhecimento, enquanto que os externos são “predicados atribuídos de fora” pela comunidade científica (DEMO, 1981, p. 15-16). Como critérios internos, Demo destaca:

- coerência: “Significa falta de contradição, argumentação estruturada, corpo não contraditório de enunciados, desdobramento do tema de forma estruturada, dedução lógica de conclusões”. Portanto, refere-se à sua forma discursiva;
- consistência: “Significa a capacidade de resistir a argumentações contrárias”. Nesse sentido, relaciona-se à sobrevivência da ideia no contexto histórico e social, mas também aos seus limites lógicos a serem superados;
- originalidade: “Significa uma produção não tautológica, ou seja, não meramente repetitiva, representando real contribuição ao conhecimento”. Assim, converte-se em ponto de partida para a geração de novos conhecimentos;

- objetivação: “Significa a tentativa de reproduzir a realidade assim como ela é, mais do que como gostaríamos que fosse”. Enfim, tenta captar a realidade, mesmo aceitando as limitações interpostas entre o sujeito e esse ideal (DEMO, 1981, p. 16-17).

Observando esses critérios, assinalamos que a validação de um conhecimento científico é gerada a partir do entrelaçamento entre conteúdo e forma e na consideração de seus aspectos históricos e sociais. Nesse entendimento, concordamos com Demo sobre a importância de se afastar os riscos de um dogmatismo da ciência e de um relativismo subjetivo, destacando o compromisso científico com as transformações do contexto em que é produzido.

Para se promover a vinculação entre a ciência e a sociedade, faz-se necessário estabelecê-la em um marco crítico, tomando-se a intersubjetividade como critério externo fundamental. Para Demo, esse critério permite a “ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar na demarcação científica” (DEMO, 1981, p. 17). Portanto, para que um conhecimento seja respeitado e incorporado à autoridade da ciência, deve ser submetido ao crivo dos pares que se ocupam do mesmo objeto de estudo. Desse critério fundamental podem ser deduzidos outros a ele relacionados:

Podemos aduzir ainda entre os critérios externos a comparação crítica, a divulgação, o reconhecimento generalizado etc. [...] A comparação crítica é realizada pelos especialistas e está, portanto, afeita a estes; a divulgação é favorecida ou coarctada, conforme a obra estiver a favor ou contra a corrente científica mais em voga; o reconhecimento depende também muito da benevolência da opinião dominante, tanto que podemos encontrar obras medíocres muito reconhecidas por pressão dos magnatas científicos do momento (editoras, universidades, institutos etc.) (DEMO, 1981, p. 17-18).

Portanto, enquanto percorremos a consolidação das ciências humanas, observamos as tensas relações entre ciência e sociedade, como também entre objetividade e subjetividade. Nesse sentido, vimos que a própria definição de ciência tende a ficar mais complexa quando focaliza o campo de humanas, devido ao caráter político e ao caráter histórico que revestem o conhecimento científico, pois sujeito e objeto encontram-se na mesma realidade e por ela também são condicionados.

Em torno do debate sobre os limites e as possibilidades de produzir um conhecimento verdadeiro no campo das ciências humanas, cabe destacar que sua autoridade se apoia em alguns acordos estabelecidos na comunidade científica, de maneira que as tensões também se fazem presentes em seu interior. Por isso, esse debate também tende a ser ampliado, à medida que o conhecimento produzido transcende os muros acadêmicos e se concretiza por meio das ações sociais.

Na próxima seção, veremos como o conhecimento científico se articula às ações promovidas no âmbito educacional.

1.5 A articulação entre ciências humanas e educação

Ao iniciarmos esta unidade, vimos que o conhecimento científico está fundamentado historicamente em ações humanas relacionadas à busca crescente pela compreensão da realidade e pela intervenção frente aos desafios apresentados. As ciências são constituídas entre as tensões apresentadas nesse movimento, diferenciando-se de outras formas de conhecimento pela forma sistemática com a qual se aproxima de seus objetos de estudo. Nesta seção, focalizaremos a relação entre as ciências humanas e o campo da educação, com a intenção de compreender a realidade brasileira no tocante à pesquisa educacional.

Dedicando-se ao estudo da pesquisa educacional, Gatti (2007) afirma que “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado” (GATTI, 2007, p. 12). Essa autora nos explica que o campo educacional tem características ainda mais específicas, por envolver seres humanos, inclusive o(a) pesquisador(a), e situações sociais não suscetíveis a certos controles. O próprio vocábulo *educação* reveste-se de múltiplos significados pelas pessoas que o tomam, abrangendo desde questões mais amplas até as institucionais, imbricados na complexa formação das pessoas e das sociedades. Por isso, concordamos com Gatti quando aponta que a escolha do ângulo de abordagem é uma das questões centrais para os(as) pesquisadores(as) em educação e destaca o ato de educar como ponto de partida para a pesquisa nesse âmbito.

No significado etimológico de “educação”,⁴ encontramos sua relação com a criação ou a geração de um arcabouço cultural. Trata-se de um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral” (CUNHA, 2009), que diz respeito ao conhecimento maior e melhor sobre conceitos, instrumentos, fatos e posturas relativos à realidade em que se vive.

Conforme assinala o educador Paulo Freire (2008), a atividade prática na realidade concreta é geradora de saber, de maneira que a educação ocorre em diversos contextos educativos. Na perspectiva freiriana, o ato de estudar tem caráter social e não é apenas individual, independente de se ter ou não consciência sobre isso.

4 A palavra *educação* vem do latim *educatio*, que, em seu sentido próprio, se refere às ações de criar e de alimentar (CUNHA, 2007; FARIA, 1962).

No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (FREIRE, 2008, p. 60).

Partindo das contribuições desse autor, enfatizamos que homens e mulheres podem ser estimulados e desafiados em sua capacidade de fazer, de pensar, de saber e de criar, buscando explicações mais rigorosas sobre os objetos de sua compreensão, em busca de sua razão de ser (FREIRE, 2008). Ao exercitarem essa curiosidade crescentemente “epistemológica” para apreenderem melhor os objetos de sua realidade, podem se remeter ao ato de pesquisar.

Buscando o termo “pesquisa” no dicionário, encontramos, entre outras, a definição de um “estudo metódico a fim de ampliar o conhecimento sobre determinada área do saber” (AULETE, 2014). Enfim, podemos dizer que estudamos “metodicamente” quando orientamos nosso pensamento de uma forma organizada.

Nessa perspectiva, entendemos que pesquisar e educar se relacionam ao conhecimento humano e se apresentam como processos constituídos por pessoas em meio às suas condições reais de existência. Vemos que, na relação entre o ato de educar e o ato de pesquisar, cumprimos, ao mesmo tempo, com finalidades socialmente dispostas. Como área de intervenção direta, a prática educacional requer a compreensão de suas potencialidades e de seus desafios, cabendo-nos reconhecer a importância da pesquisa no âmbito pessoal e social junto aos setores populacionais, para assunção de nosso papel enquanto formadores e produtores de novos conhecimentos por meio da pesquisa.

Considerando que esses processos são frequentemente imbricados nas práticas de quem cuida da formação pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, cabe-nos reconhecer que, assim como os(as) cientistas assumem compromissos relacionados à produção de conhecimentos no âmbito acadêmico, os(as) educadores(as) também assumem uma posição política quando se deparam com pessoas e grupos humanos nos diferentes âmbitos em que ocorrem os processos educativos. Diante disso, alertamos para que, desde os primeiros passos em direção à pesquisa educacional, seja reconhecido o caráter de não neutralidade que reveste a pesquisa e a educação, pois os significados relacionados ao ato de conhecer não são isolada ou casualmente atribuídos, mas orientados em meio ao contexto social e histórico em que ocorrem.

Ao identificarmos que o ato de pesquisar e o de educar convergem para a ampliação do conhecimento humano, também admitimos a possibilidade de sua ocorrência em diferentes realidades, conforme apontado por Lüdke (1986).

Para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE, 1986, p. 2).

Lüdke & Cruz (2005) defendem que a aproximação entre a pesquisa e a vida cotidiana do educador pode apresentar grandes contribuições para as ciências humanas como também para as práticas educacionais.

Eis aí o desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas, pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades. A pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu status e de suas atribuições. Entretanto, temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, esses professores, que foram formados pela universidade, deveriam ter recebido ali sua devida iniciação à pesquisa, para poderem se desenvolver plenamente como profissionais autônomos, na melhor acepção do termo “profissional”, por mais discutível que reconheçamos que ele seja (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 105).

Por outro lado, as autoras também apresentam que ainda não está consolidada a relação entre a escola básica e a universidade em torno do objeto de estudo que compartilham: a educação brasileira. Podemos avaliar que, historicamente, essa relação tem sido desenvolvida em meio aos impactos das ideias científicas sobre as medidas econômicas e políticas, as concepções de aprendizagem e as propostas curriculares.

A partir de Gatti (2007), propomos resgatar o momento inicial da pesquisa educacional no Brasil no início do século XX, cuja ampliação ocorreu no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do seu desdobramento por meio dos Centros Regionais.

Até então, não havia produção de pesquisa nas instituições do ensino superior e nas universidades da época. Diante disso, entre as décadas de 1940 e 1950, o professorado das academias passa a se integrar a esses centros de pesquisa, e, ao final da década de 1960, dirige-se aos programas de formação no exterior, enquanto os programas de pós-graduação começam a despontar neste país.

Analisando a trajetória da pesquisa educacional, Gatti aponta o enfoque psicopedagógico inicial sobre as dificuldades na aprendizagem escolar, deslocando-se na década de 1950 para a relação entre o sistema escolar e as preocupações com o desenvolvimento da sociedade brasileira, cujo momento histórico é caracterizado pela “efervescência social e cultural”. No cenário de macroplanejamento proposto pelo governo militar a partir da década de 1960, a produção científica se volta ao desenvolvimento do *capital humano*, contando para isso com o financiamento dos órgãos públicos. A consolidação dos cursos de pós-graduação ocorre na década de 1970, contribuindo para ampliar as temáticas de estudo e o aprimoramento metodológico, a partir de critérios quantitativos mais sofisticados e da incorporação das análises qualitativas.

Contudo, ao final da década de 1970, o referencial teórico-metodológico começa a incorporar abordagens críticas que se estendem de maneira geral às áreas disciplinares que subsidiam a produção do conhecimento em educação. Nesse período, ocorrem dois movimentos importantes. No primeiro, a produção científica é cerceada a partir da política econômica dos governos militares, que privilegia alguns segmentos sociais e algumas tecnologias. Diante de tal cerceamento, percebe-se uma crescente tendência oposta, abrindo espaços para a crítica social, inspirada predominantemente nas contribuições marxistas, ao mesmo tempo em que a sociedade começa lentamente a se movimentar em direção à busca pela democracia.

Gatti explica-nos que, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, há o retorno de pesquisadores(as) formados(as) no exterior, incorporando novas ideias ao cenário brasileiro e contribuindo para a diversificação dos trabalhos, em relação às temáticas e às formas de abordagem. Nessa época, inicia-se a consolidação de grupos de pesquisa, em decorrência da maturação das produções acadêmicas ou atendendo às demandas institucionais. Esse movimento é acompanhado pela fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1976, e pelas Conferências Brasileiras que acontecem nos anos 1980, possibilitando o intercâmbio e a integração crescentes entre os(as) pesquisadores(as) que se dedicam à área educacional.

Diante da expansão promovida nesse campo, começam a ser evidenciados os problemas relacionados à produção científica nesse campo. Segundo Gatti, as influências sociais das pesquisas acadêmicas não são diretas e imediatas. Nesse

sentido, aponta as tensões político-sociais que são inerentes aos processos de comunicação, além da diferença temporal entre a maturação do conhecimento e a sua concretização na ação educacional. Embora tais limitações devam ser admitidas, afirmamos, com base na autora, que a relevância de produzir conhecimentos científico na área educacional está relacionada ao domínio das teorias e dos métodos por parte do(a) pesquisador(a).

Assim, observamos que os estudos tendem a ser mais consistentes quando apoiados em referenciais específicos mais sólidos e que permitam “observação sistemática e crítica pertinente” dentro de seus parâmetros, possibilitando novas investigações e revisão da própria teoria (GATTI, 2007, p. 44). Essas possibilidades não são viáveis se pautadas em uma crítica superficial, de maneira que o(a) estudioso(a) deve buscar o domínio aprofundado sobre os conceitos e os princípios elementares de uma teoria para participar no debate em torno de ideias. Enfim, um conhecimento é relevante científica e socialmente quando parte de um patrimônio acadêmico já consolidado e possibilita respostas para os novos desafios contextuais.

Ao mesmo tempo, Gatti destaca que a qualidade dos métodos de investigação se relaciona à habilidade de quem o utiliza. Todavia, a ideia de método não está contida em uma rotina de passos e de etapas, mas “na vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 2007, p. 53). Isso significa que, mesmo admitindo sua condição de não neutralidade diante de um estudo, o(a) pesquisador(a) deva buscar a coerência entre seus métodos de estudo e as proposições teóricas que defende, sempre atento à relação que estabelece com as pessoas que participam de sua pesquisa. Assim, enfatizamos com Gatti a necessidade de “reflexão e de autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas e a maneira de tentar abordá-los” (GATTI, 2007, p. 57).

Situando o estudo dos fenômenos educacionais entre as ciências humanas e sociais, Lüdke (1986) afirma que a pesquisa educacional sofre os mesmos impactos das transformações científicas ocorridas em âmbito mais geral.

Por muito tempo, elas [as ciências] procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão (LÜDKE, 1986, p. 3).

Diante do caráter “experimental” que predomina na história da pesquisa educacional brasileira, a autora indica a dificuldade de se submeter os fenômenos educacionais a uma abordagem analítica cujas variáveis sejam isoladas e responsabilizadas por determinado efeito. Ao fazê-lo, Lüdke (1986) reconhece os limites e a rigidez dessa forma de pesquisa para conter a complexa realidade educacional.

Prossegue a autora, apontando a objetividade como outra dificuldade encontrada ao longo da pesquisa educacional brasileira.

Também nesse ponto a evolução dos estudos de educação, assim como de outras ciências sociais, tem levado a perceber que não é bem assim que o conhecimento se processa. Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE, 1986, p. 4).

Para Lüdke (1986), a dificuldade de separar o sujeito que pesquisa e o objeto de seu estudo, já observada nas ciências humanas, estende-se à pesquisa dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, assim como o objeto selecionado de uma realidade não se revela diretamente aos olhos de quem o estuda, o sujeito pesquisador também não vai ao campo educacional isento de sua ideologia e dos conhecimentos que já possui. Enfim, a autora retoma a impossibilidade da neutralidade científica em relação aos objetos de estudo das ciências humanas, enquanto evidencia as implicações políticas da pesquisa educacional.

Aliada à dificuldade de se abarcar uma realidade tão complexa, Lüdke (1986) destaca o caráter dinâmico que historicamente reveste o cenário educacional. Nessa perspectiva, a autora revela a tendência de se buscar métodos que atentem para essa fluidez, situada em contexto social e histórico que condiciona a realização das práticas educacionais. Cabe observarmos que as ideias dessa autora são apresentadas na década de 1980, caracterizando a atitude crítica iniciada no cenário da pesquisa educacional.

Desde então, assume-se cada vez mais a busca por métodos que possibilitem a captação dos significados que emergem nos contextos educacionais por meio de técnicas e de instrumentos especificamente elaborados para as ciências humanas.

1.6 Considerações finais

Depois dessa rápida apresentação dos elementos que fundamentam o conhecimento científico e da sua relação com o campo educacional, entendemos como importante retomar alguns aspectos levantados em nosso texto.

Ficou evidente que o conhecimento humano está relacionado à busca por uma melhor compreensão sobre a realidade e por respostas que permitam intervir frente aos desafios que ela nos apresenta. Ao conhecermos, podemos fundamentar e organizar nossos pensamentos, direcionando nossas ações para o mundo que nos envolve e fortalecendo o nosso compromisso com as pessoas com as quais compartilhamos nossa existência.

Por isso, aqui destacamos que o ato de conhecer não se restringe ao âmbito pessoal, pois embora possibilite aumentar nossa compreensão em relação aos objetos da realidade, também nos vincula ao momento histórico e social em que vivemos. Ao buscarmos o conhecimento em contextos cotidianos ou acadêmicos, apropriamo-nos de elementos relacionados à nossa ação social, articulando-nos a outras pessoas em torno de finalidades específicas. Nesse sentido, repetimos o movimento que caracteriza o ser humano, enquanto enfrenta desafios na historicidade de seu mundo físico e social.

Ao longo dessa unidade, vimos que a ciência se constitui em meio às formas diferenciadas de pensamento e de ação no mundo. As proposições científicas tendem a ser validadas por uma comunidade específica que em torno delas se debruça, demandando rigor em sua produção e consistência em sua sistematização. Por outro lado, as tensões sociais também se vinculam a essa comunidade, visto que as obras científicas também alcançam outros âmbitos de ação humana. Por isso, torna-se fundamental admitir o caráter político que reveste o conhecimento científico, pois sua produção não acontece casualmente, mas volta-se para finalidades constituídas na história e na cultura.

Enfim, ao decidirmos pela busca do conhecimento em educação, orientamo-nos, de maneira consciente ou inconsciente, pelas nossas próprias concepções sobre sujeito e realidade. Frente ao desafio de conhecer o ser humano em toda a sua complexidade, sabemos que as ciências têm um permanente caminho a percorrer, articulado à possibilidade humana de transformar a sua própria espécie, assim como a realidade em que está inserida. Sentindo-nos desafiados em nossa curiosidade, cabe emprendermos essa transformação com crescente rigor e seriedade, viabilizando a criação de instrumentos de grande alcance e possibilitando, inclusive, um mundo mais justo e digno para todas as pessoas.

Na próxima unidade, trataremos dos métodos de pesquisa, os quais, ao lado do arcabouço teórico, são fundamentais para a elaboração dos estudos

científicos em educação. Ambos constituem o que chamamos como referencial teórico-metodológico de um trabalho acadêmico-científico.

1.7 Estudos complementares

CARROL, L. O que a tartaruga disse a Aquiles. In: _____. *Aquiles: ensaios de análise filosófica*. Porto Alegre: Mercado Aberto; UFRGS, 1984. p. 5-8.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 191-192.

Sugestão de vídeo: *Paulo Freire apresenta sua concepção de educação na perspectiva ontológica da humanização*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8&feature=related>>. Acesso em: 03 maio 2011. O vídeo tem 8'46", não é comercial, mas uma entrevista gravada, podendo ser acessada pelo site YouTube.

Sugestão de filme: *Mindwalk* (O ponto de mutação). Direção: Bernt Amadeus Capra. Estados Unidos, 1990. 1 DVD (112 min). Inspirado no livro de Fritjof Capra, *The turning point* (1983), propõe uma discussão sobre a relação entre a ciência e a sociedade.

UNIDADE 2

Aspectos metodológicos relacionados à pesquisa

2.1 Primeiras palavras

Quando pensamos em pesquisa, logo refletimos nas explicações que nos levam a pesquisar. Tais explicações sempre se referem às escolhas teórico-metodológicas que fazemos para estudar, compreender e analisar uma dada realidade. E essas escolhas refletem uma maneira de estar no mundo, de construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade a ser estudada. Portanto, é processual, histórica, dinâmica objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto (FREIRE, 2005, p. 22).

Desde esse ponto de vista, temos a questão do rigor, do compromisso e da qualidade da investigação científica. De fato, a discussão sobre a qualidade da pesquisa em educação e as abordagens por ela utilizadas já têm uma longa história. Segundo Alves-Mazotti (2001), o crescimento do número de pesquisas realizadas pelas universidades promoveu em contrapartida deficiências significativas no processo de produção do conhecimento, relacionadas, principalmente, à pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; à pobreza teórico-metodológica da abordagem dos temas; à adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; à preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; à divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

As indicações feitas pela autora estão diretamente vinculadas às mudanças na conceituação da ciência e do método científico, desenvolvidas por meio das diferentes etapas históricas. De acordo com as elaborações de Pádua (1997), tínhamos até meados do século XX a influência do método positivista apoiado na experimentação, mensuração e controle rigoroso dos fatos. Nesse sentido, a objetividade, a racionalidade instrumental e a lógica configuravam-se como elementos chaves para pensarmos a questão dos métodos nesse período. Nas palavras da autora,

foi através do método que a ciência se propôs a construir um conhecimento sistemático e seguro da natureza, a partir do pressuposto de que se poderia compreender o universo através do mundo visível, dos fenômenos mensuráveis, observáveis, testáveis, enfim, através da experimentação – condição necessária para o estabelecimento de enunciados científicos *verdadeiros*. Isso imprimiu um caráter mecanicista à concepção do universo e um caráter determinista à concepção do método (PÁDUA, 1997, p. 26).

A discussão sobre essa forma de desvendar a realidade teve seu início nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente pela questão sobre a finalidade da produção do conhecimento científico. A separação entre a filosofia e a ciência também contribuiu para esse processo, uma vez que ao eliminar o método, a filosofia retira de si as possibilidades de uma crítica, de seus procedimentos e de uma análise de seus pressupostos filosóficos, concepção de ser humano e de mundo que o orienta (PÁDUA, 1997).

Desse modo, o conhecimento inquestionável começa a ser organizado por uma ciência moderna, que trabalha o indeterminado, o complexo e analisa o humano, o social, o histórico. Nessa perspectiva, considerando seu caráter transdisciplinar, esta visão de ciência “[...] propõe problemas de ordem filosófica, ao mesmo tempo em que a filosofia não pode ficar alheia ao significado do desenvolvimento histórico da ciência” (PÁDUA, 1997, p. 27).

Esta nova reconstrução conceitual abre caminhos para a investigação científica, apresentando uma variedade de modelos e abordagens teórico-metodológicas.

As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça (LÜDKE & ANDRE, 1986, p. 7).

Segundo André (2001), na medida em que os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, os estudos qualitativos ganham força, compreendendo estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, narrativas etc. Na visão da autora, tais estudos diferenciam-se dos anteriores, chamados “quantitativos”, desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970, essencialmente, pelo fato de passarem a se debruçar sobre situações cotidianas da escola e da sala de aula, sem desvinculá-las do contexto mais amplo. “Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito ‘de fora’, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, há necessidade de compreendermos a metodologia enquanto um processo articulador entre teoria e prática. Investigamos com o objetivo de conhecer cientificamente a realidade objetiva e social. Para tanto, utilizamo-nos da elaboração de um planejamento com a utilização das técnicas para a concretização dos objetivos predeterminados, que requer alguns questionamentos iniciais, tais como: Por que é importante estudar este problema de pesquisa? Qual a relevância científica e social que esse tema apresenta para a sociedade e produção de conhecimento? Como se conhece a realidade social?

Qual sua natureza? De que maneira deve-se atuar para desvendá-la e transformá-la? Questionamentos estes que dizem respeito a uma percepção crítica e interpretativa da realidade empírica, que deve ser sempre mediada de forma reflexiva e contextualizada (FREIRE, 2005).

Ao apresentar esta segunda unidade, temos por objetivo refletir sobre a importância dessas questões nas atividades de pesquisa em qualquer campo do saber, seja nas ciências humanas, seja nas naturais, que devem ser aprofundadas pelas diferentes concepções de conhecimento e métodos, cada qual com sua visão de mundo, de sujeito e de realidade. Portanto, os procedimentos e as análises que indicamos a seguir devem ser vistas como instrumentos auxiliares para a elaboração da investigação científica que se desenvolve dentro de um processo epistemológico, teórico, histórico e transdisciplinar.

2.2 Problematizando o tema

A metodologia, tomada num sentido amplo da pesquisa dentro de seu contexto histórico, corresponde a diversas abordagens teórico-científicas que orientam o processo de investigação, tais como a positivista, a construtivista, a sociocrítica e a comunicativa crítica. Nessa perspectiva, é importante perguntarmo-nos: Quais são as contribuições, limites e desafios destas abordagens para a produção do conhecimento científico-metodológico no âmbito da pesquisa educacional? Tal questão nos remete, ainda, a pensar sobre algumas técnicas e instrumentos frequentemente utilizados na investigação científica, compreendidas dentro do debate qualitativo versus quantitativo, bem como na relação entre pesquisa e formação profissional.

2.3 Abordagens teóricas na pesquisa educacional: algumas reflexões

Certamente, desde a década de 1990, vemos a presença de uma diversidade metodológica e suas vertentes no âmbito da pesquisa educacional. Há uma grande ampliação e diversificação dos temas e enfoques disciplinares nas pesquisas para a compreensão dos processos educativos, sendo, portanto, necessário um tratamento multidisciplinar na realização das investigações (ANDRÉ, 2001).

Porém, na análise da autora, esta diversidade de temas, enfoques e abordagens fez emergir um debate sobre o conflito de tendências metodológicas (LÜDKE, 1988; LUNA, 1988; FRANCO, 1988) e sobre os problemas que emergem no uso das novas abordagens de pesquisa, tornando fundamental a compreensão de seus fundamentos, valores e métodos que compõem uma das características básicas do trabalho científico.

O quadro a seguir representa um breve esquema sobre algumas especificidades e alguns desencontros das principais abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas no âmbito da pesquisa educacional.

Quadro 1 Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa educacional.

Dimensão	Abordagens			
	<i>Positivista</i>	<i>Construtivista</i>	<i>Sociocrítica</i>	<i>Comunicativa crítica</i>
Fundamentos teóricos	Positivismo lógico; Empirismo.	Interpretativismo; Fenomenologia; Hermenêutica; Interacionismo simbólico.	Teórica crítica e fundamentos da Escola de Frankfurt; Feminismo e Pós-modernismo.	Teorias dialógicas.
Natureza da realidade	Objetiva, estática, única, dada, fragmentável, convergente.	Subjetiva, construída socialmente, divergente, múltipla.	Objetiva e subjetiva. Histórica, contextualizada política e ideologicamente. Construída socialmente.	Objetiva, subjetiva e intersubjetiva. Transformar os contextos sociais por meio da ação comunicativa.
Sujeito-investigado	É objeto da investigação. Os significados são transmitidos ao sujeito.	É sujeito da investigação. Os significados são construídos pelo sujeito.	É participante da investigação. Os significados estão mediados pelos valores e ideologia.	É participante em plano de igualdade. Os significados dependem das interações.
Sujeito-investigador	Centrado no método de investigação, nos conhecimentos, nas habilidades metodológicas.	Centrado no fenômeno de estudo, facilitando que os sujeitos expressem suas interpretações da realidade.	Centrado na participação do sujeito para transformar a realidade social.	Centrado no diálogo igualitário e na transformação dos contextos.
Relação sujeito-objeto	Relação de independência, na qual o sujeito descobre o significado do objeto.	Relação de interdependência na qual o sujeito interpreta o objeto.	Relação dialética baseada na reflexão e ação.	Relação dialógica baseada na reflexão e intersubjetividade, rompendo o desnível interpretativo.
Teoria/prática	Dissociadas, constituem entidades distintas. A teoria, norma para a prática.	Relacionadas. <i>Feedback</i> mútuo.	Inter-relacionadas. A prática é a teoria em ação.	Inter-relacionadas. A prática é a teoria em ação.

Quadro 1 *Continuação...*

Dimensão	Abordagens			
	<i>Positivista</i>	<i>Construtivista</i>	<i>Sociocrítica</i>	<i>Comunicativa crítica</i>
Critérios de qualidade	Validade, confiabilidade e objetividade.	Credibilidade, confirmação e transferência.	Participativos, reflexivos.	Dialógicos, intersubjetivos.
Instrumentos e técnicas	Quantitativos. Medição de testes, questionários, observação sistemática. Experimentação. Método Dedutivo.	Qualitativos, descritivos. O pesquisador é o principal instrumento. Perspectiva dos participantes. Análise do conteúdo. Método Indutivo.	Qualitativos e quantitativos. Método dialético. Observação participante, entrevistas semiestruturadas.	Qualitativos e quantitativos com orientação comunicativa. Entrevistas em profundidade, relatos comunicativos. Observação comunicativa.
Tipos de pesquisa	Experimental.	Etnografia, etnometodologia etc.	Pesquisa-ação, estudos de caso, pesquisa participante, feminista etc.	Comunicativas.
Análise de dados	Quantitativos. Análise Estatística descritiva e inferencial.	Qualitativo. Indução analítica, triangulação.	Análise quantitativa e qualitativa. Dialética.	Análise com orientação comunicativa crítica, juntamente com os participantes da investigação.

Fonte: adaptado das elaborações de Latorre et al. (1996), Esteban (2010) e Gómez et al. (2006).

Tais análises nos mostram, fundamentalmente, a relação de três dimensões presentes numa investigação científica, a saber: a ontológica, a epistemológica e a metodológica. Na pesquisa educacional, as abordagens teórico-científicas possuem uma relação interna com tais dimensões, servindo de base para a análise do contexto social, sua interpretação, seus interesses e suas expectativas. Desde a perspectiva objetivista (positivista), compreendemos a existência dos fenômenos naturais independentemente da ação da vontade dos sujeitos ou dos significados que eles constroem. Ademais, temos a perspectiva subjetivista

(construtivista), a partir da qual a realidade se constrói socialmente de acordo com os significados que os sujeitos lhe atribuem. Por outro lado, a perspectiva intersubjetiva (sociocrítica e comunicativa crítica) propõe o alcance dos significados por meio da interação social.

Porém, aqui, ressaltamos uma diferença entre o enfoque sociocrítico e comunicativo crítico, uma vez que o primeiro atribui uma força determinante às estruturas e aos sistemas sociais, considerando que toda e qualquer ação humana é mais do que influenciada pelas ideologias dominantes e as relações de poder. Nesse sentido, o enfoque sociocrítico alerta que as determinações estruturais regulam as ações dos sujeitos sobre a realidade em que se encontram, de maneira que a ciência, como toda ação social, também não está isenta de tal regulação. Já no enfoque comunicativo crítico, a ação dos sujeitos é vista como uma construção intersubjetiva, elaborada a partir do consenso alcançado por meio da interação humana realizada sob pretensões de validade. Portanto, o enfoque está nos acordos firmados pelo diálogo, e não na construção de significados em si.

Sendo essas as concepções principais que orientam epistemologicamente o debate da pesquisa científica, desenvolvemos a seguir algumas questões fundamentais.

A primeira delas diz respeito ao *conhecimento aprofundado das perspectivas teórico-epistemológicas na pesquisa social e educacional*. Essa questão nos indica a necessidade e a importância de conhecermos em profundidade as principais abordagens teóricas, conceituais e metodológicas utilizadas na atualidade pela pesquisa social e educacional, se quisermos nos afastar do risco de incorreções e contradições no trabalho acadêmico-científico. É comum vermos, por exemplo, a utilização de perspectivas teóricas e de métodos diferentes dentro de uma mesma abordagem, como ocorre com a etnografia, o construcionismo e o interacionismo simbólico. Nas análises de Crotty,

a *etnografia* é um método ('methodology', no original). É um dos muitos projetos de pesquisa que guiam o pesquisador na seleção de estratégias e procedimentos ('methods' no original) e perfilam seu uso. O *interacionismo simbólico* é uma *perspectiva teórica*, que informa uma ampla série de métodos, incluindo algumas formas de etnografia. Como perspectiva teórica, constituiu uma aproximação à compreensão e explicação da sociedade e do mundo e fundamenta uma série de premissas que os pesquisadores assumem e incorporam ao método selecionado. O *construcionismo* é uma *epistemologia* inserida em muitas perspectivas teóricas, incluindo o interacionismo simbólico. Uma epistemologia é uma forma de compreender e explicar como conhecimento o que sabemos (CROTTY, 1998, p. 3 apud ESTEBAN, 2010, p. 47).

Conforme destacamos no quadro exposto anteriormente, perspectivas teóricas e epistemológicas estão relacionadas em sua gênese: o positivismo à

epistemologia objetivista; a hermenêutica, o interacionismo simbólico e a fenomenologia à epistemologia subjetivista; a teoria crítica, o feminismo e pós-modernismo à epistemologia dialética; e as teorias dialógicas à epistemologia comunicativa.

Sumariando as posições, o positivismo caracteriza-se pela racionalidade técnica ou razão instrumental, oriunda do pensamento intelectual difundido pela filosofia do Iluminismo. Como vimos na unidade anterior, esse termo veio designar os meios para o alcance do conhecimento científico, superando os de caráter teológico e metafísico, privilegiados até então (ESTEBAN, 2010). Cabe resgatar a força que impulsiona o empirismo desde o “Círculo de Viena”, visando

introduzir os métodos e a exatidão da matemática ao estudo da filosofia, assegurando as bases que uniam verdade e significado, de maneira que não podia existir outro genuíno conhecimento além do que o da ciência (ESTEBAN, 2010, p. 53).

Nas palavras de Bentz & Shapiro (1998 apud ESTEBAN, 2010, p. 53), o positivismo teve uma representação importante na história da cultura moderna e na construção do conhecimento científico, pelo fato de ter unido certas ideias da natureza da ciência e do conhecimento com uma visão da modernidade como progresso científico. Por outro lado, seus limites se apresentam pela nítida separação entre sujeitos e mundo objetivo, entre fatos e valores, sentimentos etc.

Entretanto, o enfoque construtivista tem por base a ação subjetiva do sujeito, centrada especificamente na sua atividade intelectual para gerar significados. Portanto, a racionalidade, aqui, mais uma vez apresenta-se como técnica e instrumental, uma vez que enfatiza o desenvolvimento individual de cada pessoa, entendendo que os objetos e a realidade apresentam diversos significados para cada uma delas, de acordo com seus conhecimentos prévios e seu contexto. Nessa perspectiva, destacam-se três correntes teóricas: a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. Todas convergem para o ato de interpretar e o de compreender, embora os realizem de maneiras distintas.

Pautando-nos nas elaborações de Esteban (2010), a hermenêutica teve sua origem no século XVII e tem por principal característica a interpretação via significado, sem considerar a intenção do sujeito. Posteriormente, a fenomenologia emerge entre o século XIX e o início do século XX, tendo como principais representantes: Franz Brentano, Edmund Husserl e Martin Heidegger. Essa corrente parte da premissa de que a experiência subjetiva fundamenta o conhecimento, de maneira que os fatos devem ser interpretados tal como são percebidos. Desse modo, o estudo das estruturas da consciência possibilita compreender a relação que o sujeito estabelece com os objetos. Tal compreensão propõe considerar os

significados e os valores desenvolvidos pela cultura, mas de forma ainda muito cautelosa, uma vez que impede outras elaborações, pois objetiva a intencionalidade da consciência. De modo contrário, aparece o interacionismo simbólico, apoiado pela filosofia pragmática, o qual tem por principal objetivo o de explorar as compreensões da cultura como principal meio de significado que orienta nossas vidas. Nesse sentido, defende a interação social como principal elemento de interpretação. Tem por principais seguidores John Dewey, William James e George Herbert Mead.

Em relação à teoria crítica, podemos dizer que, ao invés de uma consciência alcançada pelas experiências vividas pelos participantes, temos uma consciência crítica, “que denuncia que tais experiências podem ser distorcidas por uma falsa consciência e ideologia” (SCHWANDT, 1990 apud ESTEBAN, 2010, p. 68).

A indagação crítica contrasta com o interpretativismo. É um contraste entre uma pesquisa que busca compreender e uma pesquisa que questiona, entre uma pesquisa que lê a situação em termos de interação e uma pesquisa que o faz em termos de conflito e opressão, entre uma pesquisa que aceita o *status quo* e uma que tenta produzir mudança (CROTTY, 1998, p. 113 apud ESTEBAN, 2010, p. 68).

Destacam-se nesse período, as perspectivas feministas e pós-modernistas, com a ideia de “desconstrução” do sujeito e da história, vistos como ficção ou como construção social. Nesse sentido, propõem-se a inverter a compreensão sobre a lógica dos fatos, dos significados e das teorias que refletem a ideologia dominante. Enquanto representantes desta perspectiva, temos Jacques Derrida, Michel Foucault etc.

Em outra direção, desenvolvem-se as teorias comunicativas críticas. Como já apontado anteriormente, tais teorias enfatizam a ação do sujeito não como algo determinado pelas estruturas sociais, mas como algo construído e acordado pelos sujeitos nas interações humanas e no diálogo que empreendem entre si. Assim, os significados são construídos coletivamente por meio da intersubjetividade, elaborada a partir do consenso alcançado pela interação humana que se realiza sob pretensões e validade.

A segunda questão que aqui propomos diz respeito à *integração dos instrumentos e técnicas de pesquisa*. Aqui, consideramos importante destacar a técnica da triangulação na coleta de dados, que tem por principal objetivo integrar ao máximo a descrição, a explicação e a compreensão do foco em estudo. Segundo Trivinos (1990), esta técnica considera três aspectos chaves:

- Processos e produtos centrados no sujeito: os dados são obtidos diretamente por meio de entrevistas e de questionários; as ações e os comportamentos são apreendidos mediante a observação livre, dirigida ou comunicativa por parte de quem pesquisa ou mesmo pelas autobiografias, relatos, diários, narrativas construídas pelo próprio sujeito.
- Elementos produzidos pelo sujeito: os dados são extraídos do conteúdo de documentos legais, tais como as políticas públicas, as leis, os regimentos, as atas, as diretrizes etc.
- Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito: os dados são obtidos a partir de sua relação com os modos de produção e com as relações de poder.

Diante desses aspectos, cabe-nos reconsiderar que nem toda interação é mediada pelas relações de poder e pela ideologia que imperam a sociedade capitalista. Portanto, ao compreendermos e considerarmos outros condicionantes interpostos nas estruturas sociais pelas relações humanas, também admitimos como possíveis as interações com pretensões de validade a partir do diálogo igualitário, enquanto escolha dos sujeitos envolvidos na interlocução. Nesse sentido, julgamos pertinente acrescentar mais um aspecto:

- Processos e produtos desenvolvidos pelo diálogo intersubjetivo entre os sujeitos: os dados emergem dos acordos comunicativamente alcançados entre as pessoas participantes da investigação. Nesse sentido, não há apenas a pretensão de descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas também de estudá-la para transformá-la com as pessoas do contexto, procurando entender como os significados se constroem comunicativamente.

A partir da compreensão dos aspectos elencados, queremos destacar a possibilidade da integração de métodos na pesquisa educacional, a partir de uma postura flexível e crítica, que requer não somente uma compreensão profunda em relação aos métodos, mas também à sua inter-relação com questões mais amplas de fundamentação epistemológica e de enfoque teórico (ESTEBAN, 2010).

Assim sendo, propomos como terceira questão a *postura e o papel do(a) pesquisador(a)*. Na abordagem positivista, o interesse de quem pesquisa está voltado apenas para os fatos, sem levar em conta seus próprios valores, sentimentos e percepções. Portanto, observa, explica, prediz e controla os fatos na tentativa de gerar leis universais e gerais que expliquem o mundo, garantindo assim a sua objetividade.

Na abordagem construtivista, o contexto é visto como processo construído pelos significados subjetivos, sendo a ação humana, o principal objeto de pesquisa. Nela, a intencionalidade do(a) pesquisador(a) é considerada como fator-chave no processo de pesquisa. Dentro de suas diversas abordagens teóricas, tal característica pode ser vista de forma distinta. Pela hermenêutica, a ação é tida como via para interpretar o contexto social de significado mais amplo em que está inserida, não se preocupando tanto com a intenção do autor (ESTEBAN, 2010). Pela fenomenologia, tal intencionalidade é concebida, mas com certas restrições, pois a interpretação se dá pela experiência subjetiva imediata dos fatos tal como são percebidos, enquanto que no interacionismo simbólico, o(a) pesquisador(a) não mais fica alheio(a) às ações das pessoas que estuda, mas sim, interage com elas por meio da linguagem e outros instrumentos simbólicos compartilhados pelas pessoas ao se comunicarem.

Na abordagem sociocrítica, o(a) pesquisador(a) participa e interage com seus sujeitos, porém, é entendido como pessoa mais esclarecida, capaz de dialogar e negociar com eles, de forma a conscientizá-los de sua situação “oprimida”. Diferentemente desta, o(a) pesquisador(a), na abordagem comunicativa crítica, não se coloca como alguém especialista, mas sim em posição de igualdade, que dialoga com seus sujeitos na busca por tornar a sociedade melhor para todos, entendendo que as interpretações serão submetidas a consenso entre as pessoas participantes, as quais são tão capazes de interpretar a realidade em que vivem quanto quem pesquisa. Por sua vez, esta pessoa não deixa de apresentar as contribuições científicas de que tem conhecimento aos outros sujeitos da investigação, embora não as considere superiores às outras compreensões.

As três questões aqui apontadas, ainda que de forma breve, nos revelam a importância da formação do(a) pesquisador(a) no âmbito da pesquisa social e educacional. A lógica dessa argumentação indica o desenvolvimento de uma metodologia coerente com a natureza do objeto de conhecimento e com a finalidade do estudo. Ao(A) pesquisador(a), é recomendado que conheça e reflita criticamente sobre as dimensões aqui abordadas, bem como sobre aquelas questões iniciais que revelam os motivos, as escolhas, as posturas e as maneiras de conceber a pesquisa educacional (sua natureza, características, objetivos, finalidades etc.).

2.4 O debate entre Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa

A pesquisa quantitativa enquanto método de pesquisa desenvolveu-se como contraponto à filosofia, especificamente pela questão experimental. Pautada na concepção objetivista, própria do positivismo, parte da consideração de que a realidade exista independentemente dos sujeitos e do significado que a ela são atribuídos. Nesse sentido, os fenômenos sociais são descritos da

mesma forma que os fatos naturais, conforme proposto pelos principais precursores Bacon, Descartes, Newton, Pascal, Comte, Spencer, Galileu etc.,

de cujas perspectivas surgiram o método científico, a matematização do conhecimento e o valor da experiência para a instituição da Ciência como forma de acesso aos conhecimentos sobre a realidade (LEOPARDI, 2001, p. 84).

Assim, na pesquisa quantitativa, a ciência é neutra e, independentemente da percepção das pessoas, tem por objetivo explicar e descrever a realidade a partir de uma análise empírica e estatística dos dados. Por estas características, considera mais apropriado os métodos desenvolvidos pelas ciências naturais, afastando-se da abordagem proposta pelas ciências humanas, no tocante aos problemas relacionados à sua complexa realidade de pesquisa e à relação estabelecida entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado. Mais especificamente,

o uso exclusivo de técnicas quantitativas de pesquisa se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicitar fatos e fazer previsões. Está relacionada aos postulados teóricos da matriz positivista, cujo paradigma analisa a realidade e o processo de conhecimento com o uso de técnicas que buscam a objetividade através de uma lógica formal com neutralidade no processo de investigação: a realidade é exterior ao indivíduo e a apreensão dos fenômenos é feita de forma fragmentada (BAPTISTA, 2003, p. 32 apud MARTINELLE, 1999, p. 66).

Por outro lado, a pesquisa qualitativa começou a ser discutida nos países da América Latina por volta da década de 1970. Considerada como um campo transdisciplinar, essa forma de pesquisa é originalmente concebida no âmbito da Antropologia, da Sociologia e da Educação, configurando-se como área de pesquisa nas Ciências Humanas. Pautada na concepção subjetivista, busca compreender e interpretar a realidade a partir dos significados, das percepções e das intenções das pessoas. Portanto, tem por base central a fenomenologia e o materialismo dialético.

Nessa perspectiva, inicialmente destacamos a antropologia interpretativa. Segundo Oliveira (1988), a antropologia interpretativa surge nos Estados Unidos, na década de 1960, em meio a uma crítica sistemática aos três primeiros paradigmas da antropologia: racionalista, estrutural-funcionalista e culturalista. Nela, a atenção é deslocada do plano da estrutura e da explicação da língua para o plano da compreensão do discurso, da ação e de sua intencionalidade.

Na base dessa abordagem, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que se encontra a asserção de que os acontecimentos da vida humana são mediados pela

interpretação: “Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (BOGDAN & BIKLEN, p. 55).

Ainda segundo esses autores:

A interpretação não é um ato autônomo, nem é determinada por nenhuma força particular, humana ou não [...]. Os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros [...], mas estes não o fazem deliberadamente. Os significados são construídos através das interações (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 55).

Representante da antropologia interpretativa, Geertz (1978) afirma que somente os(as) nativos(as) fazem uma interpretação de primeira mão de sua cultura porque, afinal de contas, é a cultura deles(as). Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações, de segunda, terceira ou, ainda, de quarta mão.

Contudo, corroboramos com o destaque feito por Oliveira (1988), acerca da necessidade de cuidado que o(a) pesquisador(a) deve ter em sua investigação, para não cair somente no interpretativismo. Ou seja, as interpretações devem estar voltadas para os esquemas sociais e históricos mais abrangentes.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa, nas análises de Bogdan & Biklen (1994), apresenta cinco características centrais:

1. O envolvimento do(a) pesquisador(a) na coleta de dados;
2. A descrição dos fenômenos;
3. A ênfase no processo;
4. A análise indutiva;
5. A preocupação com o significado.

Portanto, diante suas fundamentações e características, a presença da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa tem marcado a existência de um debate desenvolvido, nas últimas décadas, sobre *produto* e *processo* (ANDRÉ, 2001). Nesse sentido, o uso dos termos quantitativo e qualitativo, geralmente, tem sido relacionado a posições opostas. Porém, com base nas reflexões descritas anteriormente, vemos que não se trata apenas de uma questão metodológica, mas também ontológica e epistemológica, as quais representam concepções de mundo, de sujeito e de realidade.

Na prática é comum especificar as abordagens metodológicas da avaliação de um programa, mas raramente são mencionadas as concepções sobre a natureza da realidade que é objeto de análise (bases ontológicas) ou

sobre os fundamentos para a construção do conhecimento científico (bases epistemológicas). Os avaliadores normalmente consideram que abordar tais questões é algo à margem de seu trabalho e costumam evitá-las. Essa postura, embora compreensível, é realmente enganosa, já que [...] a opção metodológica escolhida por um avaliador envolve implicitamente uma tomada de posição ontológica e epistemológica (DE MIGUEL, 2000, p. 296).⁵

Assim, considerando o sujeito como único, mas inserido em contextos que o forma e que são parâmetros para a construção de sua subjetividade, defendemos que toda a pesquisa pode utilizar, ao mesmo tempo, técnicas e instrumentos quantitativos e qualitativos.

Nesse sentido, Dubar (1998) destaca a necessidade de articulação entre a localização de posições de inserção social ocupadas por um sujeito e a interpretação que esse sujeito faz do que vive, atribuindo às duas trajetórias (objetivista e subjetivista) igual importância. Pois, se por um lado têm-se as posições ocupadas pelo indivíduo, por outro, tem-se a interpretação que ele faz de suas relações e de suas experiências, ou seja, a sua maneira de explicar a própria trajetória nas posições ocupadas.

Portanto, retomando o título desse item e considerando as devidas matizações e exceções necessárias, defendemos nossa posição em favor da relação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, fundamentando-nos na compreensão de que ambas são atividades dinâmicas, que orientam a produção do conhecimento e também a tomada de decisões do(a) pesquisador(a) em relação às visões de mundo, de sujeito e de realidade.

2.5 Principais técnicas e instrumentos: observação, entrevista e análise documental

Neste item, abordaremos alguns pontos importantes sobre essas três principais técnicas e instrumentos desenvolvidos em pesquisa qualitativa, uma vez que eles são exaustivamente descritos e analisados em vários livros de metodologia científica.

5 Tradução livre de: "En la práctica es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas). Los evaluadores normalmente consideran que abordar estas cuestiones es algo tangencial a su trabajo por lo que suelen evitarlas. Esta postura, aunque es comprensible, es realmente engañosa ya que – como señalan Shadish, Cook y Leviton (1991) – *la opción metodológica elegida por un evaluador implica implícitamente una toma de postura ontológica y epistemológica*".

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à postura do(a) *pesquisador(a) como observador(a)*, considerada aqui como uma das mais complexas situações para se analisar uma dada realidade, já que envolve valores e percepções de outras pessoas, que podem ser muito diferentes dos de quem pesquisa.

Dessa forma, antes de qualquer tentativa de ingresso em alguma pesquisa, cabe ao(à) pesquisador(a) conhecer e dialogar com o grupo de origem acerca de suas reais intenções de estudo para, assim, identificar se é de interesse comum o tema a ser analisado. Isso se mostra muito importante, uma vez que consideramos ser o(a) pesquisador(a) uma pessoa a mais dentro do grupo de origem que se dispõe a “estar junto” para entender a realidade em questão e buscar melhorias para sua transformação.

Nesse sentido, e de acordo com as posições teórico-metodológicas aqui apresentadas, destacamos alguns tipos de observação, a saber:

- Observação direta/livre

Trata-se de uma técnica muito utilizada por antropólogos(as) para a descrição das experiências diárias dos sujeitos, de modo a identificar os significados que lhes são atribuídos. Assim, apresenta como principal objetivo a *descrição* de comportamentos, de ações, de atitudes e de valores próprios do sujeito e do contexto ao qual pertence. Nessa perspectiva, segundo André (1986 apud JUNKER, 1971), quem pesquisa pode desenvolver três tipos de papéis: “participante total”, “participante como observador” e “observador total”. No primeiro deles, o(a) pesquisador(a) torna-se um membro do grupo, mas sem revelar sua verdadeira identidade nem o seu propósito do estudo, o que o(a) deixa com acesso limitado às relações do grupo com o sistema social mais amplo.

Por exemplo, se um pesquisador quer conhecer o sistema de ensino supletivo “por dentro”, ele pode desenvolver seu trabalho como um participante total, matriculando-se num curso supletivo com se fosse um aluno. Com isso ele pode avaliar o curso por dentro, mas deixará de ter a visão do sistema como um todo, além, evidentemente, dos problemas éticos implícitos no papel de “fingir” algo que não é (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28-29).

No segundo, “participante como observador”, o(a) pesquisador(a) revela apenas parte do que pretende, pois tem por preocupação não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. E, no terceiro, “observador total”, não há nenhum tipo de interação entre pesquisador(a) e pessoas investigadas.

Nesse papel ele pode desenvolver sua atividade de observação sem ser visto, ficando por detrás de uma parede espelhada, ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 29).

- Observação participante

Realizada a partir de uma situação interativa entre pesquisador(a) e pessoas investigadas. Trata-se de uma técnica participativa, que tem por objetivo não apenas o de descrever ou de compreender a realidade, mas também o de gerar, em conjunto com as pessoas investigadas, os conhecimentos necessários para a transformação e a melhoria da realidade social. Portanto, há diálogo e negociação entre pesquisador(a) e participantes, porém, não de forma igualitária, uma vez que quem pesquisa é visto(a) como pessoa mais esclarecida, que pode fazer com que os sujeitos saiam de uma situação de ignorância para criar uma autoconsciência da realidade social e para desenvolver sua capacidade para transformá-la. Dessa forma, desempenha o papel de “observador como participante”, em que sua identidade e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início (JUNKER, 1971 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A descrição aqui abarca, sobretudo, uma postura crítica e reflexiva da realidade estudada.

- Observação comunicativa

A observação comunicativa é descrita por Gómez et al. (2006) como uma técnica de interpretação intersubjetiva, que permite ao(à) investigador(a) presenciar o fenômeno de estudo diretamente, podendo, assim, levar em consideração a sua própria versão e a das outras pessoas envolvidas. Nela, o nível de igualdade é apresentado enquanto capacidade que temos, pesquisadores(as) e sujeitos no mundo, de compreender e de refletir sobre a realidade que nos cerca.

Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que atribuímos ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação linguística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos dessa ação, deixa de funcionar como filtro

protetor, pois segundo os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação de igual complexidade que a do observador (HABERMAS, 1987, p. 167).⁶

Nessa direção, a diferença entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa se pauta na ação a ser realizada por cada pessoa a partir da análise sociológica em torno de um mesmo objeto da realidade. O(A) pesquisador(a) vai agir por meio da produção de conhecimento, dentro do campo da ciência, e as pessoas envolvidas na investigação vão agir diretamente na transformação dos aspectos da realidade que considerarem problemáticos (GABASSA, 2009). Dessa forma, apresenta uma diferença importante frente às outras técnicas já citadas, uma vez que rompe com o grau de desnível interpretativo entre sujeito pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, ao considerar a capacidade de compreensão destes, tanto quanto a do(a) pesquisador(a), sobre a realidade investigada.

Quando atribuímos aos atores a mesma competência de julgamento da que nós fazemos uso como intérpretes, renunciamos à imunidade que até este momento nos vinha metodologicamente assegurada. Vemo-nos forçados a participar em atitude realizativa no processo de entendimento que tratamos de descrever (HABERMAS, 1987, p. 168).⁷

Essa atitude *realizativa* implica, por parte de quem pesquisa, dizer realmente o que pensa para os(as) participantes da pesquisa. Dessa forma, pode-se chegar a consensos sobre a situação analisada, resultando em uma compreensão mais próxima da realidade por abarcar diferentes pontos de vista, ao mesmo tempo em que possibilita, por parte de quem vive a realidade, atuações mais precisas nas mudanças que julgarem necessárias (GABASSA, 2009). Assim, além do exercício reflexivo e crítico, a descrição aqui irá abordar também as análises intersubjetivas desenvolvidas entre pesquisador(a) e pessoas participantes.

6 Tradução livre de: “Pero en cuanto describimos un comportamiento en términos de acción comunicativa, nuestros propios presupuestos ontológicos no son más complejos que los que tenemos que atribuir al actor. La diferencia entre el plano conceptual de la coordinación lingüística de la acción y el plano conceptual de la interpretación que como observadores hacemos de esa acción, deja de funcionar como filtro protector. Pues según los presupuestos del modelo comunicativo de acción, el agente dispone de una competencia de interpretación igual de compleja que la del observador”.

7 Tradução livre de: “En cuanto atribuimos a los actores la misma competencia de juicio de la que nosotros hacemos uso como intérpretes, renunciamos a la inmunidad que hasta ese momento nos venía metodológicamente asegurada. Nos vemos forzados a participar en actitud realizativa (aun cuando sin propósitos de acción propios) en el proceso de entendimiento que tratamos de describir”.

O segundo ponto a destacar diz respeito ao papel do(a) *pesquisador(a) como entrevistador(a)*. Aqui fazemos referência a três tipos de entrevistas: entrevista estruturada, entrevista semi-estruturada e entrevista em profundidade.

A entrevista estruturada possui um roteiro fechado, muito próximo ao usado na aplicação de um questionário. De acordo com Lüdke & André (1986), “é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Em relação à entrevista semiestruturada, parte-se de certos questionamentos básicos, porém, o roteiro aqui não é aplicado rigidamente, permitindo que quem entrevista faça novas interrogativas e adaptações, provenientes das respostas dadas pelas pessoas entrevistadas. É importante destacar que tais questionamentos são resultados de um conhecimento prévio que o(a) pesquisador(a) já obteve sobre o contexto em contatos prévios. Assim, configura-se como uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa qualitativa pela flexibilidade que apresenta, já que pode ser aplicada em diferentes momentos para avaliar as variações das respostas.

Por fim, entende-se por entrevista em profundidade a técnica que permite conhecer os significados que os(as) participantes atribuem à sua vida e às suas experiências em uma determinada realidade. Essas interpretações são construídas a partir da relação dialógica entre sujeito investigador e sujeito participante (CREA, 1998).

Portanto, vemos que cada uma delas, de acordo com o referencial teórico adotado, apresenta diferentes tipos de questões. Podem ser descritivas, muito utilizadas em estudos fenomenológicos, em busca de atingir, com máxima clareza, a compreensão sobre os fenômenos sociais focalizados.

Por exemplo, o investigador pode pedir a uma mãe de uma vila popular que descreva um dia típico de suas atividades como dona do lar, ou a um professor que relate pormenorizadamente seu trabalho de um dia qualquer desde o momento que chega à escola. Ambas as histórias, ou outras semelhantes surgidas da índole indicada, ajudarão o pesquisador a descobrir os *significados* dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais (TRIVINOS, 1990, p. 150).

Também podem ser explicativas ou causais, se aplicadas dentro da abordagem sociocrítica, uma vez que tendem a levar as pessoas entrevistadas a um processo de conscientização e de esclarecimentos diante das possibilidades de transformação de determinado fenômeno, como, por exemplo, dizendo:

[...] você que está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico pode contribuir para o progresso seu e de sua comunidade?; você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem? (TRIVINOS, 1990, p. 151).

Podemos também propor questões reflexivas e comunicativas, com o objetivo precípuo de compreender e de analisar uma situação em conjunto, na tentativa de levantar propostas de melhorias. São questões do tipo: Como você analisa sua prática pedagógica? Quais são seus aspectos positivos e negativos? Que soluções você aponta para melhorá-la?

Em suma, consideramos que esses tipos de questões refletem as escolhas do(a) pesquisador(a), mediadas, como já vimos, pelas suas concepções teórico-metodológicas.

O terceiro ponto trata da *análise documental*. Segundo Caulley (1981 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, porém, com uma diferença importante: o da natureza das fontes. Enquanto a análise documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento científico, ou seja, a fontes primárias, a pesquisa bibliográfica remete-se para as contribuições de diversos(as) autores(as) sobre o assunto, caracterizadas como fontes secundárias.

Nesse sentido, é importante, ainda, fazermos a distinção entre fontes primárias e fontes secundárias. Fontes primárias são definidas como sendo dados originais,

a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, ele quem analisa, observa, por exemplo; uma fotografia, uma imagem, um som (OLIVEIRA, 2005, p. 77).

E fontes secundárias compreendem a pesquisa de segunda mão, ou seja, “são as informações já trabalhadas por outros pesquisadores, estudiosos e por isso, já do domínio científico” (OLIVEIRA, 2005, p. 77). Desse modo, a análise documental se apresenta como uma técnica bastante recomendável para que o(a) pesquisador(a) conheça em profundidade o contexto estudado.

2.6 A pesquisa bibliográfica como método

Fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia, a pesquisa bibliográfica tem por principal objetivo colocar o(a)

pesquisador(a) em contato com a produção e o registro bibliográfico sobre um determinado tema de pesquisa (PÁDUA, 1997). Ou seja, é um registro de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, teses, artigos científicos, dicionários etc.

Desde a perspectiva de Minayo (1994), a pesquisa bibliográfica é entendida como um processo no qual o(a) pesquisador(a) tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p. 23). Nessa direção, a pesquisa bibliográfica é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos – vai além da simples observação de dados nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria e a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA & MIOTO, 2007).

A partir dessa compreensão, a pesquisa bibliográfica se organiza, com base em Salvador (1986 apud LIMA & MIOTO, 2007), a partir das seguintes fases:

Fase 1: Coleta da documentação: fase comprometida com o levantamento da bibliografia e informações contidas na bibliografia – estudo dos dados presentes no material bibliográfico. Ou seja, o(a) pesquisador(a) localiza e seleciona as referências bibliográficas a serem usadas no estudo.

Fase 2: Análise da documentação: nesta fase será feito o exame do conteúdo das afirmações encontradas, na perspectiva da crítica para explicar ou justificar os dados e as informações coletadas. Ou seja, o(a) pesquisador(a) identifica o principal tema da obra e faz uma análise minuciosa da mesma por meio do referencial teórico, dos objetivos e dos conceitos utilizados, estabelecendo relações em coerência com o tema de estudo.

Fase 3: Síntese integradora: neste momento será construída uma síntese da investigação, enquanto resultado da análise e da reflexão sobre os documentos, contendo a visualização de soluções encaminhadas pelo trabalho. Essa síntese deve dar origem ao relatório final da pesquisa.

Fase 4: Divulgação dos resultados: nessa fase, o(a) pesquisador(a) divulga os resultados da investigação em revistas científicas ou eventos acadêmicos diversos.

Em síntese, a pesquisa bibliográfica exige muita dedicação e atenção por parte de quem pesquisa, devendo ser compreendida como um

movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na

apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo (LIMA & MIOTO, 2007, p. 44).

2.7 A pesquisa como princípio para o conhecimento e a formação profissional

Considerando a pesquisa como uma atividade intencional, histórico-social, de busca, de indagação, de investigação, de reflexão e de autorreflexão, de comunicação que nos permite, no âmbito da ciência, gerar conhecimento(s) para melhor compreensão da realidade estudada e sua respectiva transformação, desenvolveremos neste item sua relação com a formação profissional. Nosso recorte, especificamente, centra-se na docência da educação básica, almejada pela proposta formativa do curso de Pedagogia.

Desse modo, convidamos você, leitor ou leitora, a iniciar a sua reflexão no tema a partir dos seguintes questionamentos: Como é concebida a pesquisa pelos professores de educação básica? Quais são suas características? Que elementos de sua formação contribuem para exercê-la? Com qual frequência a pratica? Quais são suas principais contribuições e desafios para sua prática pedagógica?

De acordo com as análises de André (2005), a concepção do(a) professor(a) como alguém que pesquisa, sua formação para desenvolvê-la e as condições pelas quais a exerce em seu trabalho docente são temas amplamente discutidos na atualidade pela comunidade acadêmica. Além disso, apresentam relação direta com outro enfático debate sobre o(a) professor(a) reflexivo(a) (SCHÖN, 1983) e o saber docente (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991).

No tocante a esse debate, Lüdke & Cruz (2005) desenvolvem dois questionamentos centrais a esse respeito, que são: a formação inicial docente e o desenvolvimento e as implicações dos estudos qualitativos na pesquisa em educação.

O primeiro deles destaca os cursos de formação inicial como local para desenvolver melhor o exercício reflexivo sobre as fundamentações teóricas advindas de diversas disciplinas que estudam a educação, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia etc. Tal argumentação é defendida pelas autoras, no sentido de que a prática reflexiva é parte integrante desses cursos, geralmente trabalhada como ato isolado, subjetivo, em um esforço autocentrado, exclusivamente, sobre a própria experiência individual.

O outro faz referência à necessidade de maior conhecimento teórico-metodológico no âmbito da pesquisa educacional, já argumentada em item anterior, principalmente, pelos cursos de graduação e de mestrado em educação. Nas

palavras da autora, ainda é alto o número de pesquisas que subestimam a prática em relação à teoria:

Mas ainda podemos registrar grande quantidade de “pesquisas” que sequer se limitam a transcrever dados obtidos por entrevistas, ou narrativas de professores sobre suas carreiras docentes ou trajetórias de vida, ou por observação de seu trabalho em sala de aula, sem cuidar da análise desses dados à luz de teorias que possam ajudar a esclarecer o problema investigado, estimulando o pesquisador a buscar soluções próprias para cada caso, com base em recursos disponíveis no acervo de análises teóricas da área e dos que o próprio pesquisador irá propor (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 84).

Dessa forma, as autoras salientam a importância da formação teórica do professor tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Sabemos dos atuais desafios presentes nos cursos de formação inicial, principalmente, acerca da separação entre teoria e prática e, também, entre formação pedagógica e formação científica. Nessa direção, André (2005) nos aponta algumas questões importantes a partir dos dados obtidos de um programa integrado de investigação sobre o tema.

A primeira delas aborda a relação entre o professorado da educação básica e a pesquisa, bem como a sua preparação para exercê-la. Dos(as) 70 professores(as) entrevistados(as) na pesquisa, cerca da metade declarou fazer pesquisa, basicamente, de duas formas: pesquisas individuais e pesquisas coletivas. As pesquisas individuais são realizadas em maior número pelos(as) professores(as), principalmente, por meio dos cursos de pós-graduação e como atividade integrada ao trabalho docente ou como atividade paralela ao seu trabalho na escola; e as pesquisas coletivas foram destacadas na produção de material didático.

Por outro lado, embora seja predominante entre os(as) entrevistados(as), o estudo revelou certo distanciamento da pesquisa acadêmica em relação aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, visto que este geralmente é analisado pela prática reflexiva do(a) professor(a). Porém, como ressaltam as autoras, “reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador” (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 90). Isso ocorre porque o ato de reflexão não envolve necessariamente a análise teórica, fator central da pesquisa.

A falta de formação para a pesquisa científica nos cursos de graduação foi um dos elementos muito destacados pela maioria dos(as) professores(as). Constata-se, nessa pesquisa, que “vários sinalizaram a ausência de disciplinas específicas sobre o assunto e a falta de possibilidade de participação em programas de iniciação científica” (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 91).

Além disso, temos as precárias condições de trabalho do(a) professor(a), as quais não favorecem a realização da pesquisa. Nas quatro escolas públicas investigadas foi possível identificar um incentivo financeiro à titulação, referente aos(as) professores(as) que desenvolvem projetos de pesquisa, porém, sabemos que isto depende de outros fatores condicionantes da realização de atividades de pesquisa, tais como: tempo de trabalho, incentivos financeiros e infraestrutura.

A segunda questão diz respeito à pesquisa e aos(as) formadores(as) de professores(as). Nesse tópico, as autoras buscaram compreender quais as principais dificuldades e as propostas de melhorias no trabalho de preparação do(a) futuro(a) professor(a) como pesquisador(a). Para tanto, entrevistaram 44 professores(as) responsáveis pelas disciplinas fundamentais do currículo da educação básica de duas universidades públicas, as quais mantinham vínculo com as escolas pesquisadas do estudo anterior. Os resultados demonstraram a necessidade de incorporar a formação para pesquisa científica como princípio básico nas propostas curriculares dos cursos de formação. De acordo com os(as) professores(as) participantes, alguns caminhos já têm sido traçados, como o estímulo à participação em grupos de pesquisa, monitoria, trabalho de conclusão de curso, projetos de iniciação científica etc. Porém, ainda se mostram insuficientes para formação científica, já que tais participações ainda são desenvolvidas pela minoria dos cursos. Isto seria um elemento importante para diminuir a dicotomia existente na relação entre científico e pedagógico, muito presente nos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, as pessoas entrevistadas indicaram algumas sugestões relativas à reformulação do currículo do curso, tais como: “novas disciplinas ligadas à metodologia da pesquisa ou com a oportunidade efetiva de participação dos alunos em projetos desenvolvidos por seus professores” (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 98). Segundo elas, isto implicaria mudar o encaminhamento do curso, uma vez que a ênfase é dada nas disciplinas de conteúdos específicos a serem ensinados. Trata-se, sobretudo, de entender a pesquisa como um componente a mais na formação do(a) professor(a), oferecendo-lhe condições para exercer uma prática crítica e criativa, mediante questionamentos e propostas de melhorias para os problemas investigados. Diante disso, ganha relevância a questão destacada pelas autoras: “Como formar profissionais práticos, reflexivos, capazes de analisar, de teorizar sobre suas ações, e, mais do que isso, de pesquisar?” (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 98).

A partir do texto apresentado nesta unidade, vemos que um dos caminhos seria a realização de pesquisas conjuntas com os(as) professores(as) de educação básica, sem nenhum grau de desnível interpretativo entre pesquisador(a) e pessoas participantes, já que compartilham o mesmo mundo social e objetivo e compartilham a busca por compreender e por transformar a realidade educacional

na qual estão inseridos(as). De certa forma, isso requer um consenso sobre a seguinte questão: para que mesmo serve a pesquisa? Os resultados das pesquisas realizadas pelas autoras nos mostram certa ambiguidade acerca do conceito de pesquisa, que vai desde uma visão mais ampla, em que qualquer tipo de investigação pode ser compreendida como pesquisa, até outra fundamentalmente restrita, para qual o rigor acadêmico é considerado central, com destaque para fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, divulgação dos resultados etc.

Concordamos com as autoras sobre a importância de que o reconhecimento das diferenças não signifique hierarquização entre as duas atividades, porém, vamos mais além, reafirmando a necessidade de rompermos com o desnível interpretativo entre pesquisador(a) e pessoas participantes. Para nós, esse seria o principal caminho a ser buscado em relação ao desenvolvimento de um consenso em torno do conceito de pesquisa.

A terceira e última questão apontada pelas autoras diz respeito à pesquisa e a quem decide sobre ela. Nesse sentido, evidencia-se o distanciamento entre a universidade e os problemas da escola básica, bem como a crescente preocupação – mais no discurso do que na prática – com a formação em pesquisa por parte do(a) professor(a).

Nesse sentido, as autoras destacam uma forte influência da pesquisa-ação ou da pesquisa colaborativa ao estudo da escola, chamando a atenção para o fato de não restringir a pesquisa do(a) professor(a) a esse tipo de abordagem metodológica.

A própria complexidade que cerca o conceito e os critérios de validação de uma pesquisa nos leva a não aceitar que postulemos à pesquisa do professor um tipo próprio, sob o risco de minimizarmos as suas possibilidades investigativas (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 101).

Dessa forma, as autoras finalizam suas ideias, apontando a necessidade de se conhecer e discutir melhor os elementos que compõem a investigação científica de forma a definir melhor seu papel junto às instituições de educação básica.

A preparação do investigador e o exercício da pesquisa continuam privilégios da universidade. A pesquisa continua a ser a moeda mais valiosa na contabilidade da carreira do professor universitário. Como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas mais vitais? Eis aí o desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas, pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades (LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 105).

Compartilhamos com elas a preocupação com o envolvimento de educadores(as) da educação básica no processo de pesquisa. Porém, novamente, chamamos a atenção para o fato de olharmos mais criticamente sobre como esse processo ocorre, questionando se esse envolvimento significaria promover diálogo igualitário em todas as fases da pesquisa. Desse modo, defendemos um *estar junto* em processo de igualdade, no qual pesquisador(a) e pessoas participantes, resguardando-se seus papéis específicos, tenham reconhecidas as mesmas capacidades e possibilidades de ação para interpretar e transformarem a realidade.

2.8 Considerações finais

Ao iniciarmos esta unidade, tínhamos como objetivo o de refletir sobre os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa, ou seja, a forma como se desenvolvem e são abordados por quem pesquisa. Nossas indagações referiam-se às escolhas feitas pelo(a) pesquisador(a) e às suas implicações no processo investigativo. Defendíamos, por meio das ideias apresentadas, a importância da fundamentação teórico-metodológica sobre as principais abordagens de pesquisa, uma vez que elas constituem a base de nossa formação enquanto seres humanos.

Assim, apresentávamos a metodologia enquanto uma forma de explicitar o percurso das ideias, das escolhas, dos pensamentos e das práticas desenvolvidas para a apreensão da realidade, influenciadas, principalmente, pela visão social de mundo correspondente a uma dada teoria veiculada pelo(a) pesquisador(a). Nas palavras de Minayo, “é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (MINAYO, 1994, p. 22).

Dessa forma, pode-se dizer que são diversos os caminhos para se avançar no conhecimento de uma dada realidade: pela experimentação, pela medição, pela descrição, pela interpretação, pela participação, pela comunicação, entre outros. Alguns com maior predominância da racionalidade técnica (objetivista) e outros com maior influência de ação do sujeito (subjetivista) ou entre os sujeitos (intersubjetiva). Desde esse ponto de vista, defendemos uma possibilidade de integração entre os diferentes métodos mediante posicionamento teórico e político por parte do(a) pesquisador(a).

Nesse sentido, destacamos certa preocupação com o uso dos termos quantitativo e qualitativo, que geralmente representam posições opostas, reforçando a importância de serem analisados pelas três dimensões anteriormente abordadas: ontológica, epistemológica e metodológica. As teorias apresentadas

nesta unidade constituem, portanto, ideias essenciais para nos pensarmos no mundo enquanto pessoas, e também como pesquisadores(as). Somente um(a) pesquisador(a) que se entende enquanto pessoa no mundo, com o mundo e com os outros pode dedicar-se à prática da pesquisa com rigor e seriedade, comprometida com a melhoria da realidade que se quer construir (BRAGA, GABASSA & MELLO, 2010).

Essa ideia nos encaminha para um conceito mais amplo de pesquisa, como atividade humana aberta aos diferentes modos de conhecer e de agir, que envolve vários procedimentos e tendências, bem como requer domínio teórico, reflexão crítica e ação política e profissional, não apenas voltada para o âmbito acadêmico, cujos sujeitos exercem essa atividade como própria de seu status e suas atribuições, mas também voltada para a prática profissional dentro de uma perspectiva mais igualitária e dialógica.

2.9 Estudos complementares

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

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

MENGA, L.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor de educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-602, set./dez. 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

UNIDADE 3

O processo de pesquisa – entrelaçamento entre teorias e métodos para os estudos em educação

3.1 Primeiras palavras

Ao final de um curso de graduação ou de pós-graduação, tem sido solicitado de suas(seus) estudantes que apresentem uma monografia entre as exigências para a titulação pretendida. Diante dessa exigência, as(os) estudantes frequentemente experimentam insegurança sobre a realização desse trabalho para conclusão de seu curso, apesar da grande quantidade de informações que podem ser obtidas nos livros de metodologia científica já existentes.

Conforme visto na unidade anterior, fazer pesquisa implica ação no mundo, um trabalho sério e rigoroso que exige muita dedicação e disciplina a partir das decisões e das escolhas teórico-metodológicas que se faz. Concordamos com as palavras de Pádua, quando afirma que

é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1997, p. 29).

Nesse sentido, é preciso ter como ponto de partida a realização de um planejamento de pesquisa. O ato de planejar é, sem dúvida, um dos momentos mais importantes da pesquisa, que abrange desde a definição do tema que se vai estudar até o tipo de abordagem teórico-metodológica e os instrumentos de coleta de dados que se irá utilizar. Portanto, desenvolve-se durante todo o processo investigativo com base em pelo menos três dimensões importantes que são interligadas: dimensão técnica, dimensão ideológica e dimensão científica (DESLANDES, CRUZ NETO & GOMES, 1994).

É relevante ressaltar também que todo planejamento aborda uma estrutura básica que pode ser elaborada de várias maneiras. De acordo com Gonsalves (2007) uma possibilidade de apresentação seria composta de seis fases: origem do problema, âmbito da problemática, objetivos, considerações teórico-metodológicas, cronograma e bibliografia. Certamente, com base nos itens mencionados, cada pesquisador(a) vai, ao longo do estudo, construindo seu próprio roteiro auxiliar para o planejamento da pesquisa, já que novas informações e adaptações podem ser consideradas, outras podem ser refutadas; entretanto, está longe de ser uma atividade linear, isolada, uniforme.

Sem a pretensão de esgotar tal assunto, esta unidade tem por objetivo apresentar algumas orientações que possam ser úteis na elaboração de uma monografia, no momento de conclusão do curso de Pedagogia. Mais especificamente, pretende-se abordar as expectativas acadêmicas para um trabalho de conclusão de curso em nível de graduação, relacionando-as com a formação inicial em pesquisa de futuros educadores(as) que atuarão na educação básica.

3.2 Problematizando o tema

Ao decidir por um trabalho de pesquisa científica, o(a) estudante se depara com a necessidade de fazer algumas escolhas que, necessariamente, estão relacionadas à organização da pesquisa. De início, surgem muitas ideias e reflexões que envolvem, basicamente, dois aspectos: o interesse e a aproximação do(a) pesquisador(a) ao tema e os critérios e caminhos que devem ser buscados para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, algumas questões apresentam-se fundamentais: Como podemos nos pensar pesquisadores(as), em busca de superação do que não nos agrada na atual sociedade? Como a pesquisa pode nos auxiliar para o exercício permanente de conhecer e de aprender, formando-nos a cada dia melhores profissionais e melhores pessoas? Essas são questões centrais de um processo de desenvolvimento científico e que se relacionam ao exercício crítico e à rigorosidade metódica da chamada curiosidade epistemológica⁸ de que nos fala Freire (2000).

3.3 O conceito de monografia e o curso de Pedagogia

Segundo sua etimologia, a palavra *monografia* vem da junção entre os vocábulos *mono* (do grego *mono-* de *mónos* “só, único, isolado”) e *grafia* (do grego *-grapho*, relacionado a “escrever, descrever, desenhar”) (CUNHA, 2007, p. 392-530). A partir desse significado, podemos entender que a monografia se refere à uma escrita sobre um objeto. No tocante à metodologia científica, o desafio de escrever relaciona-se ao aprofundamento de um aspecto entre muitos que integram determinado assunto. Como assinala Gonsalves (2007), a partir das palavras de Severino (1996),

o trabalho monográfico caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático (SEVERINO, 1996 apud GONSALVES, 2007, p. 25).

Assim, a monografia científica relata os resultados de um estudo aprofundado de um tema, decorrente de sua inserção em uma comunidade acadêmica. No contexto brasileiro, os trabalhos de monografia vêm sendo demandados, ao final dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (sentido restrito) e *lato sensu* (sentido amplo). Diante da variação entre os níveis de investigação propostos em cada âmbito de estudo acadêmico, as monografias

8 Para Freire (2000) a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum..

podem se referir aos trabalhos de iniciação científica, como também às teses de doutorado. Destas, é esperada uma contribuição originalmente obtida de um aprofundamento investigativo bem maior.

Segundo Laville & Dionne (1999), a monografia é certamente a forma mais elaborada do relatório de pesquisa. Por isso, é um suporte incontornável do conhecimento científico e um recurso insubstituível para o(a) pesquisador(a) e o(a) estudante.

A partir da definição apresentada por Laville & Dionne, destaca-se o caráter de comunicação trazido pela monografia como também a sua relevância para a ciência e para a sociedade. Nesses trabalhos, podemos encontrar observações, reflexões e críticas apresentadas por pessoas que se debruçam sobre um tema e, em torno dele, apresentam suas compreensões a partir de seus âmbitos de atuação. Dessa forma, os registros que integram uma monografia permitem a emergência de novos questionamentos e novas análises, integrando-se ao patrimônio humano de conhecimento e à dinâmica que caracteriza a sua busca.

Em meio a essa potencialidade comunicativa que caracteriza os trabalhos de monografia, observa-se que a relevância de suas contribuições está relacionada às expectativas da comunidade para a qual se destina. Espera-se encontrar em uma monografia científica tudo que possa servir para o julgamento da investigação que foi realizada, incluindo-se aí desde os dados coletados até os elementos e os procedimentos utilizados para seu tratamento. Espera-se também que pesquisadores(as) descrevam as teorias e os métodos que orientaram seus estudos, fundamentando suas escolhas diante da comunidade científica.

De maneira geral, o rigor acadêmico é maior quando se dirige aos trabalhos realizados na pós-graduação de *stricto sensu*. Trata-se de trabalhos destinados a um público composto de especialistas de uma área de conhecimento, tornando incontestável a obrigação de satisfazer às regras de objetivação e de transparência do relatório de pesquisa. Entretanto, até mesmo quem está iniciando em pesquisa deve se submeter às tais regras, pois seus trabalhos serão avaliados por seus(suas) professores(as) e colegas, além de também indicarem as reflexões que emergem no momento da formação inicial.

Nessa perspectiva, podemos considerar que a monografia produzida no âmbito da graduação representa uma importante oportunidade para não apenas quem dá seus primeiros passos em direção à pesquisa científica, como também para quem se prepara para realizar estudos rigorosos e comprometidos, fundamentalmente necessários para uma formação profissional qualificada. Remetendo-se essa consideração para o âmbito da educação, tornam-se evidentes suas contribuições formativas para educadores(as) que pretendam comprometer-se criticamente com a qualidade do ensino em contextos diversos. Portanto, as

experiências relacionadas à elaboração de uma monografia podem contribuir para a construção da autonomia de sujeitos que, ao longo de sua história pessoal e profissional, buscarão os conhecimentos necessários à sua prática docente.

3.4 Considerações em torno do planejamento de pesquisa

Uma das primeiras preocupações para quem pretende estudar e pesquisar é com a escolha do tema. Segundo Marconi & Lakatos, essa escolha responde à pergunta: “o que será explorado?” (MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 160).

Para responder a essa pergunta, o(a) pesquisador(a) deve considerar sua afinidade com o assunto que colocará em pauta, assim como as condições que possui para realizar o estudo proposto. Ao mesmo tempo, deve buscar um objeto que mereça seu estudo e esteja em condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. Enfim, o tema de monografia deve ser exequível e adequado em relação aos fatores internos e pessoais como também dos externos, pois demanda um trabalho rigoroso relacionado à sistematização de observações, críticas e reflexões em torno de determinado aspecto.

De acordo com Deslandes, Cruz Neto & Gomes (1994), o tema de pesquisa indica uma área de interesse ainda bastante ampla. Por isso, a delimitação do tema requer sua problematização, encaminhando-se para um recorte mais individual e específico. A busca pela formulação de um problema leva o pesquisador ou a pesquisadora a pensar reflexivamente, a partir de seus conhecimentos, enquanto avalia as condições de estudo daquele objeto. Assim, nos momentos iniciais de uma pesquisa, é importante propor questões ao tema de interesse, analisando critérios fundamentais como os destacados por Marconi & Lakatos (2006):

- **Viabilidade:** verificar se a(s) questão(ões) apresentada(s) pode(m) ser respondida(s) por meio de uma pesquisa. Para conter a amplitude do problema, torna-se necessário dizer em qual direção pretende-se buscar as informações que possibilitarão as respostas.
- **Relevância:** verificar se aquele estudo pode trazer conhecimentos novos tanto para quem a ele se dedica como para aqueles que a ele recorrerão. Representa o reconhecimento da pesquisa por parte de outras pessoas da comunidade acadêmica.
- **Novidade:** considerar se o estudo proposto encontra-se atualizado em relação aos estágios do conhecimento. Dessa forma, não é cabível

refazer o mesmo estudo já realizado por outras pessoas, mas abordar a realidade sob enfoques que apresentem novos significados.

- Exequibilidade: verificar as possibilidades de obtenção de resultados válidos do estudo. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) deve assegurar-se de que dispõe dos meios e das condições para acessar os dados para responder à questão proposta.
- Oportunidade: verificar se o estudo proposto atende aos interesses e às condições particulares e gerais. Assim, deve-se considerar a adequação da questão aos princípios éticos sociais e científicos.

Além disso, Pádua (1997) também nos aponta a importância de se considerar outros diversos fatores, tais como: a familiaridade em relação aos problemas da área de especialização do(a) pesquisador(a); o desejo por preencher a lacuna em sua formação profissional; a relevância do estudo de determinado assunto para a área de atuação do(a) pesquisador(a); a reelaboração de aspectos teóricos ou práticos de determinada área de conhecimento; a aplicação prática do tema a ser pesquisado, levando em conta as necessidades específicas de uma dada área de conhecimento; os limites pessoais e institucionais e, também, a atitude crítica, o rigor científico e o compromisso ético e político do(a) pesquisador(a).

Após a escolha do tema, parte-se, então, para a elaboração da questão de pesquisa.

A questão de pesquisa deve reunir algumas condições que permitem não ter dúvida alguma sobre o que ela significa: precisão, clareza, objetividade etc., e deve servir aos propósitos manifestos e latentes da pesquisa (TRIVINOS, 1990, p. 107).

Isso significa que neste momento o(a) pesquisador(a) deverá delimitar o tema de pesquisa, a partir da situação problemática, no sentido de encaminhar operacionalmente o desenvolvimento de sua pesquisa (PÁDUA, 1997).

Geralmente, o tema tem uma amplitude que comporta vários estudos e interpretações, cabendo ao pesquisador a tarefa de “decompô-lo” e selecionar com precisão seu campo de atuação. Isso não significa descontextualizar o tema ou perder a referência do todo do qual faz parte (PÁDUA, 1997, p. 36).

Como referência para os(as) iniciantes na pesquisa, consideramos importante apresentar alguns exemplos sobre a formulação do problema dentro dos enfoques estudados na segunda unidade.

1. Enfoque positivista

- Tema: A relação família e escola.
- Delimitação do problema: primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Estado de São Paulo.
- Questão de pesquisa: existem relações entre a participação familiar das duas séries de ensino dos primeiros anos das escolas abordadas e as condições socioeconômicas e o grau de escolaridade apresentadas pelas famílias?

2. Enfoque construtivista

- Tema: A relação família e escola.
- Delimitação do problema: primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Estado de São Paulo.
- Questão de pesquisa: quais são os motivos, segundo a percepção dos familiares e professores(as) que levam os familiares a não participarem da escola e o significado que atribuem à escolaridade de seus(suas) filhos(as)?

3. Enfoque sociocrítico

- Tema: A relação família e escola.
- Delimitação do problema: primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Estado de São Paulo.
- Questão de pesquisa: quais são os principais elementos presentes na ausência de participação dos familiares da escola? E como se apresentam as contradições, especificamente, em relação às reuniões escolares e ao acompanhamento pedagógico realizado pelos familiares que não frequentam as escolas estudadas?

4. Enfoque comunicativo crítico

- Tema: A relação família e escola.
- Delimitação do problema: primeiros anos do Ensino Fundamental em duas escolas municipais do Estado de São Paulo.

- Questão de pesquisa: como professores(as) e familiares das escolas estudadas constroem caminhos pedagógicos para relações dialógicas e democráticas?

Os quatro exemplos nos revelam perspectivas diferentes em relação ao enfoque teórico adotado pelo(a) pesquisador(a). A primeira, a do enfoque positivista, enfatiza as relações entre as variáveis que devem ser objetivamente medidas; a segunda, com base fenomenológica, prioriza as percepções do sujeito, destacando os significados que eles atribuem aos fenômenos; a terceira põe em relevo as possíveis contradições e complexidades existentes entre o fenômeno estudado; e a quarta e última tem por objetivo estabelecer a construção de um diálogo intersubjetivo entre pesquisador(a) e pessoas participantes.

Nesse sentido, reafirmarmos a importância da escolha metodológica não apenas como algo que orienta o processo de pesquisa, mas enquanto compromisso político que define a atuação do sujeito no mundo. Portanto, as escolhas podem ser feitas tanto para denunciar a realidade quanto para anunciar novas possibilidades que auxiliem na transformação da realidade. Viver e compartilhar com as pessoas participantes este desafio é apenas um começo para buscarmos as melhorias de uma sociedade melhor para todos e todas.

Diante dos critérios elencados anteriormente, observa-se que a definição do tema e a elaboração de questões de pesquisa não são tarefas fáceis, embora geralmente sejam consideradas como ponto de partida para a realização de uma pesquisa científica. Entretanto, é nesse exercício de indagação que se pode identificar aquilo que faz sentido para quem estuda e que possa trazer contribuições práticas para a vida social. Essa identificação ganha importância, pois muitas horas de estudos serão dedicadas para a elaboração do texto monográfico. Cabe ainda enfatizar que, ao longo do estudo, o tema e a questão vão se tornando gradativamente mais nítidos, enquanto o sujeito avança em seus estudos e se apropria de novos conhecimentos. Portanto,

exigem uma reflexão crítica do pesquisador, pois disso depende a originalidade da pesquisa e a contribuição que trará para o conhecimento científico e para sua própria formação (PÁDUA, 1997, p. 36).

A partir das primeiras aproximações com o seu objeto de estudo, decorrentes das reflexões em torno de um tema e de questões de pesquisa, o pesquisador e a pesquisadora começam a organizar o percurso que pretendem seguir e a direção de seu olhar. Considerando-se a intencionalidade das ações exercidas no âmbito acadêmico, torna-se necessária a elaboração de um projeto de pesquisa para que se comunique, com rigor e precisão, o referencial teórico-metodológico

que se pretende utilizar, ou seja, a sua base de sustentação. Algumas comunidades acadêmicas e agências de fomento à pesquisa padronizam os modelos de projetos utilizados em seu âmbito. Entretanto, de acordo com o caráter introdutório deste texto e de seus objetivos, será apresentado aqui apenas um esboço dos elementos essenciais para a elaboração de um anteprojeto durante a fase inicial da pesquisa, quando seus contornos ainda estão bastante amplos.

No início desta seção, observou-se que o estudo aprofundado se dá com a resposta à questão: *o que será explorado?* A partir dessa pergunta, deve estar explícito o caminho que se pretende percorrer entre o assunto, de caráter mais amplo, e a especificação de um tema, respondendo-se também às questões a seguir.

- *Onde?* e *Quando?* – apresentar o contexto da pesquisa e o cronograma de execução;
- *Quem?* ou *Com quem?* – indicar os sujeitos da pesquisa;
- *Por quê?* – justificar a pesquisa;
- *Para quê?* – explicitar os objetivos da pesquisa;
- *Como?* – informar a metodologia que será utilizada.

Para responder a essas perguntas é fundamental que o(a) pesquisador(a) faça algumas escolhas metodológicas, relacionadas ao caráter do estudo, às formas de abordagem, à natureza da pesquisa, às fontes de informação e aos procedimentos para coleta e análise dos dados obtidos.

Fundamentalmente, as pesquisas podem ter um caráter exploratório ou baseado em hipóteses. Todos os estudos partem de alguma referência, que pode emergir desde uma situação concreta observada pelo(a) pesquisador(a) até de outros estudos realizados por ele(a) ou por outras pessoas. Por outro lado, é possível que o(a) pesquisador(a) já tenha uma resposta provisória a sua questão, o que é chamado como “hipótese”. Entretanto, é importante assinalar que a hipótese não pode ser elaborada sem nenhum critério ou base de conhecimento justificada, mas deve partir de estudos consistentes em torno do tema.

Ou seja,

toda hipótese científica deve ser passível de teste/verificação; mas isso não significa que possa haver uma conclusão absoluta a respeito de determinado fato; se admitimos que a ciência tem caráter processual, uma hipótese pode a qualquer momento ser refutada por outras experiências (PÁDUA, 1997, p. 40).

Diante das várias classificações existentes, no geral, encontramos dois tipos de hipóteses: as *descritivas* e as *analíticas*. Ainda de acordo com as elaborações de Pádua (1997), as primeiras referem-se à existência de uniformidades empíricas, sintetizadas, basicamente, por mapas, tabelas, gráficos etc. Já as hipóteses analíticas estabelecem relações entre variáveis, que são delimitadas pelo(a) pesquisador(a) a partir de sua fundamentação teórico-metodológica.

Em relação às formas de abordagem da realidade que se pretende estudar, as pesquisas podem ser quantitativas ou qualitativas. Segundo Deslandes, Cruz Neto & Gomes (1994),

a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (DESLANDES, CRUZ NETO & GOMES, 1994, p. 22).

Conforme já discutido na segunda unidade, pode-se reconhecer que as duas formas de abordagem não são excludentes, podendo, inclusive, convergir na busca de uma compreensão mais profunda dos objetos de estudo das ciências humanas e sociais. Por outro lado, cabe destacar também que a proposta de reconstruir o significado desses objetos é essencialmente qualitativa, pois a riqueza e o dinamismo da realidade humana não são passíveis de contenção nas teorias e nos métodos de pesquisa.

No tocante às suas técnicas, a pesquisa pode ser de natureza teórica ou empírica. Nesse sentido, fala-se em pesquisa teórica quando os dados são levantados, de maneira indireta, em fontes documentais ou em pesquisa bibliográfica, conforme já assinalamos na unidade anterior. De acordo com Marconi & Lakatos (2006), os documentos, sejam escritos ou não, configuram-se como fontes primárias, pois veiculam informações registradas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou imediatamente após a sua ocorrência. Como exemplos, podem ser citados os comunicados à imprensa, os livros de recortes, os artigos de jornal, os registros individuais, os diários, as cartas pessoais e as atas.

Todavia, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia tornada pública, como publicações avulsas, monografias, filmes e gravações a respeito de um tema. Ou seja, é um registro de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, teses, artigos científicos, dicionários etc. Portanto, na pesquisa bibliográfica, as fontes são consideradas secundárias, porque as informações são veiculadas por pessoas que não presenciaram o acontecimento registrado. Nessa compreensão, podem ser incluídas desde informações de referência, como

dados populacionais, econômicos e históricos, até os dados especializados em cada área de saber.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1994 apud GONSALVES, 2007, p. 39).

Em relação à pesquisa empírica, a coleta de dados é realizada diretamente no local onde os fenômenos ocorrem, conforme explicam Marconi & Lakatos (2006). Nessa perspectiva, incluem-se a pesquisa de campo e a pesquisa de laboratório ou experimental. Na pesquisa de campo, os fatos e os fenômenos são coletados e registrados de maneira sistemática, possibilitando sua análise posterior à luz das teorias assumidas como referências pelo(a) pesquisador(a). Na pesquisa de laboratório ou experimental, os procedimentos estão relacionados a situações controladas, seja em recintos fechados ou ao ar livre. Em ciências humanas, este tipo de pesquisa ocorre com maior frequência nos campos da Psicologia Social ou da Sociologia.

Para a coleta de dados diretamente no local, o(a) pesquisador(a) pode recorrer a diferentes técnicas, sendo as mais comuns a observação, a entrevista e o questionário. Essas técnicas são consideradas como científicas quando satisfazem os critérios acadêmicos e estão relacionadas ao objeto de estudo. Considerando-se que serão submetidas às críticas nos planos de confiabilidade e de validade, devem ser detalhadamente descritas e justificadas. Nessa perspectiva, é salutar destacarmos que qualquer que seja a técnica, ela adquire suas características e seu valor por meio do referencial teórico-metodológico adotado, servindo de apoio ao pesquisador e complementando as informações de acordo com os objetivos do estudo.

A partir desse entendimento, torna-se nítido que a diferenciação entre pesquisa teórica e empírica relaciona-se fundamentalmente às técnicas específicas às quais recorrem para coletarem seus dados. De acordo com Laville & Dionne,

se as informações empregadas no início da pesquisa são, às vezes, vagas ou incompletas, a coleta dos dados necessários à etapa da verificação deve ser sistemática, ordenada e a mais completa possível (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 165).

Nessa perspectiva, as contribuições de Laville & Dionne são importantes para enfatizar que a informação é base para os trabalhos de pesquisa, como também que os documentos de natureza primária e de natureza secundária,

além das pessoas que ocupam determinado contexto, são considerados como fontes diversas. A partir desses autores, é importante lembrar de que tais fontes devem ser definidas em função de sua adequação ao problema proposto.

Embora a pesquisa teórica e a empírica sejam apresentadas como sendo de naturezas diferentes, tendem a ser complementares entre si. Nessa perspectiva, quando um(a) pesquisador(a) vai a campo ou propõe um experimento, recorre aos subsídios teóricos para embasar suas ações de investigação. Da mesma forma, quando alguém propõe um estudo teórico, parte de observações diretamente coletadas em contextos pelos quais passa, evidenciando que essa é uma forma privilegiada de contato com a realidade para estudo.

Cabe enfatizar que o uso de informações requer a observação de cuidados importantes por parte do(a) pesquisador(a), sejam as provenientes das fontes documentais ou bibliográficas, sejam aquelas vindas das pessoas. Assim, qualquer texto ao qual se recorra, durante as atividades de pesquisa, deve ser adequadamente citado, em atenção aos padrões acadêmicos que garantam rigor ao conhecimento produzido e ao atendimento à legislação brasileira sobre os Direitos Autorais (Lei 9.610/98). Portanto, as ideias são consideradas propriedades intelectuais, de maneira que sua apropriação indevida pode conduzir aos crimes e às contravenções legais de fraude, plágio e de contrafação.

No que diz respeito às fontes humanas de informação, torna-se fundamental destacar os cuidados éticos que devem ser adotados nas atividades de pesquisa, quando os dados são diretamente obtidos e registrados nos contextos de investigação, por meios diversos, como observações, entrevistas, questionários, gravações e filmagens. Nessa perspectiva, Bogdan & Biklen (1994) destacam que devem ser assegurados, como aspectos fundamentais:

- que a sua participação seja voluntária nos projetos de pesquisa, com a ciência da natureza do estudos e das implicações relacionadas ao seu envolvimento;
- que os sujeitos não sejam expostos a riscos maiores do que os ganhos que daí advenham (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 75).

Visando proteger as pessoas e os seus contextos, é importante que o sujeito consinta formalmente a sua adesão à pesquisa. Além disso, devem ser tomados todos os cuidados para que não haja exposição pessoal ou do contexto investigado. Vale lembrar que as academias científicas se vinculam a comitês de ética especialmente constituídos para analisar cada proposta de pesquisa que envolve a participação de seres humanos.

Escolhidas as fontes de informação e os procedimentos para sua coleta, passa-se à elaboração e à sua classificação de forma sistemática. Nessa

perspectiva, o(a) pesquisador(a) deve verificar o material de maneira crítica, descartando informações que estejam confusas, incoerentes, incompletas e que se afastem da(s) questão(ões) central(is) que pretende responder. Nesta etapa, a construção de tabelas pode ser um importante auxiliar para estabelecer categorias relacionadas ao tema central, sintetizando os aspectos que vão compor o núcleo central da pesquisa.

Em seguida, passa-se às atividades de análise e de interpretação dos resultados. Marconi & Lakatos definem como análise “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e a outros fatores” (MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 169). Na atividade de interpretação, o(a) pesquisador(a) procura dar um significado aos dados obtidos, vinculando-os a outros conhecimentos e ao tema, conforme os objetivos propostos. Por isso, o planejamento bem elaborado da pesquisa é fundamental para o encaminhamento dessas atividades.

De modo geral, a maioria das técnicas aborda alguns componentes da análise qualitativa dos dados, tais como: a transcrição, a codificação e o agrupamento, a descrição e a interpretação. Em primeiro lugar, o(a) pesquisador(a) se dedica à transcrição da gravação das entrevistas ou da observação realizada. Em seguida, o(a) pesquisador(a) determina as unidades de análise, que podem ser feitas de várias maneiras, de acordo com o modo de trabalho de cada pesquisador. Alguns destacam frases, palavras-chave, parágrafos, enquanto outros preferem levantar temas, reflexões etc. Na sequência, tais unidades são agrupadas, passando à descrição e à interpretação da informação. É nesse momento que o(a) pesquisador(a) se debruça para construir as interpretações sobre a informação selecionada, relacionando-a com as teorias sociais e educativas e os objetivos e hipóteses da pesquisa. Porém, apenas a abordagem comunicativa envolve a integração dos participantes da investigação na elaboração da análise final, com o objetivo de ser submetida a consenso, aclarada e aprofundada com eles.

Tudo é analisado e consensuado [*sic*] intersubjetivamente, para a elaboração da análise final. A intenção é a de que ambos (pesquisador(a) e participante) possam apresentar argumentos racionais sobre cada temática e chegar a um consenso de interpretação daquela realidade estudada (GABASSA, 2009, p. 17).

Enfim, desde as primeiras inquietações que mobilizam o(a) pesquisador(a) em direção à realização de uma pesquisa, torna-se fundamental traçar um esboço das intenções relacionadas a essa atividade, pois, em metodologia científica, nada acontece ao acaso. Ao refletir sobre suas indagações e traçar um caminho em busca de suas respostas, o(a) pesquisador(a) se abre para o estudo

sistemático de um tema, exercitando sua capacidade de reflexão e preparando-se para outras habilidades requisitadas em um trabalho acadêmico-científico, como será apresentado na próxima seção.

3.5 As funções da leitura e da escrita no trabalho acadêmico-científico

Considerando-se que a monografia é uma escrita sobre um tema que se estuda em profundidade, a habilidade de escrever é incontestavelmente necessária, adquirindo relevância ainda maior no contexto das sociedades letradas, em que grande parte das informações provém de obras bibliográficas veiculadas por meios físicos ou virtuais. Nessa compreensão, a escrita e a leitura são elementos fundamentais para a produção de uma monografia.

Dado o caráter científico que deve revestir uma monografia e a sua função de comunicar os novos conhecimentos que vão sendo elaborados, não se pode cair no extremo de um exercício de cópia de outros textos, nem tampouco de manifestar opiniões pessoais sem nenhuma fundamentação. Na elaboração das monografias, geralmente adota-se a estrutura tradicional de introdução, desenvolvimento e conclusão. A partir de Gonsalves, essa estrutura deve conter alguns elementos centrais, sintetizados a seguir.

Na introdução, apresenta-se, de maneira sucinta, o pano de fundo do problema, o tema, a questão de pesquisa e a contribuição do trabalho para responder o problema. Também é importante apresentar de maneira sucinta a justificativa do tema, a definição dos termos, os objetivos do estudo e o percurso metodológico. Esse trecho é geralmente finalizado com a apresentação dos capítulos a seguir.

O desenvolvimento ocupa a maior parte do texto, pois nele o(a) escritor(a) explica, discute e demonstra as principais ideias do trabalho. Composto de capítulos expostos e organizados de maneira equilibrada, essa parte apresenta desde as teorias e os métodos que embasaram o estudo até os resultados obtidos.

Na conclusão, o(a) pesquisador(a) deve retomar as principais ideias colocadas na introdução e no desenvolvimento, para estabelecer relações e elaborar algumas considerações finais. Nessa parte do texto, propõe-se o fechamento do tema, remetendo-se ao que foi apresentado na introdução. Como principais características da conclusão, Gonsalves (2007) assinala a essencialidade, a brevidade e a pessoalidade, refletindo a capacidade de síntese do escritor.

Além dessas partes, cabe enfatizar que a monografia deve ser composta de elementos pré-textuais, como o sumário e as listas, e pós-textuais, como as referências, os anexos e os apêndices. Nos livros de metodologia científica, podem ser encontrados outros detalhes a serem acrescentados à estrutura básica textual. Importa destacar que todos os elementos devem ser elaborados, levando-se em consideração a necessidade de fornecer todas as informações relevantes à compreensão do trabalho, sem prescindir do cuidado com a forma que caracteriza uma boa escrita.

Como regras para uma boa redação científica, Marconi & Lakatos (2006, p. 252) apresentam:

- a) saber o que vai escrever, para que ou quem;
- b) escrever sobre o que conhece;
- c) concatenar as ideias e informar de maneira lógica;
- d) respeitar as regras gramaticais;
- e) evitar argumentação demasiadamente abstrata;
- f) usar vocabulário técnico quando estritamente necessário;
- g) evitar a repetição de detalhes supérfluos;
- h) manter a unidade e o equilíbrio das partes;
- i) rever o que escreveu.

Em suma, a escrita deve ser elaborada de forma objetiva e articulada, prevenindo equívocos que possam comprometer a compreensão do texto pelo(a) leitor(a). Acrescem-se a essa elaboração os cuidados éticos no uso das contribuições advindas de outros(as) escritores(as), pois os textos acadêmico-científicos devem conter a menção de sua autoria de maneira adequada. Os trechos citados diretamente devem ser transcritos entre aspas e seguidos pelo sobrenome do(a) autor(a), pela data de publicação e pelas páginas da fonte em que foram retiradas. A referência completa deverá figurar ao final do trabalho, inclusive o sítio da internet e a data de acesso, se for o caso. O uso de aspas é dispensado quando se comenta o conteúdo e as ideias do texto original, mantendo-se a exigência de que seja indicada sua autoria. Para obter melhores detalhes, recomenda-se consultar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), amplamente aceitas e adotadas no país.

Ao lado da escrita como instrumento imprescindível ao trabalho de monografia, destaca-se a leitura relacionada a informações básicas ou específicas como meio de acesso ao conhecimento já existente. Nesse entendimento, a

atividade de pesquisa está relacionada à realização de muitas e constantes leituras. Porém, cabe enfatizar que, diante de tantas informações veiculadas no contexto letrado, ganha relevância a capacidade de selecionar as obras que vão ser lidas, conforme os objetivos buscados.

Dessa forma, quando a leitura está vinculada à atividade de pesquisa, deve ser realizada de maneira sistemática e atenta a detalhes importantes, encontrados também fora do corpo do texto: no título, na data de publicação, na orelha ou contracapa, no índice ou sumário. Nesses locais, o(a) pesquisador(a) pode localizar alguns indícios sobre o assunto abordado, a intenção do(a) autor(a), a atualidade e a forma da abordagem, as credenciais da obra e as suas referências teórico-metodológicas. Com a experiência de leitura sistemática, torna-se possível identificar rapidamente se aquela obra é adequada ou não aos objetivos de leitura aos quais se propõe o(a) pesquisador(a), ou seja, se oferece subsídios para a elaboração de sua monografia.

Diante disso, essa forma de leitura deve ser orientada pelos propósitos da monografia definidos no anteprojeto de pesquisa, para que o conteúdo a ser obtido seja avaliado e compreendido. Portanto, o(a) pesquisador(a) deve atentar para a qualidade da informação proveniente daquela obra e ao entendimento de seu vocabulário, devendo inclusive interromper a leitura quando percebe que as informações não são as esperadas.

Para realizar uma leitura proveitosa, Marconi & Lakatos destacam alguns aspectos, sintetizados a seguir:

- atenção – busca do entendimento, da assimilação e da apreensão dos conteúdos básicos do texto;
- intenção – interesse ou propósito de conseguir algum proveito intelectual por meio da leitura;
- reflexão – tentar descobrir novos pontos de vista, novas perspectivas e relações em torno do que se lê;
- espírito crítico – análise ou ponderação das ideias apresentadas no texto;
- análise – divisão do tema em partes, em busca de determinar as relações existentes entre elas seguidas do entendimento de toda sua organização;
- síntese – reconstituição das partes decompostas pela análise, procedendo-se ao resumo dos aspectos essenciais, deixando de lado tudo o que for secundário e acessório, sem perder a sequência lógica do pensamento (MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 20-21).

Enfim, a leitura sistemática e proveitosa não prescinde de objetivo, entendimento, avaliação, discussão e aplicação do conhecimento emanado da análise e síntese do texto lido. Cabe destacar-se que o aprofundamento do conhecimento sobre o tema é gradativamente alcançado. Marconi & Lakatos assinalam que a leitura informativa acontece ao longo das fases a seguir:

- de reconhecimento ou prévia: leitura rápida com a finalidade de procurar um assunto de interesse ou verificar a existência de determinadas informações. Pode-se recorrer ao índice ou ao sumário para verificar os títulos dos capítulos e suas subdivisões;
- exploratória ou pré-leitura: leitura de sondagem. É realizada para localizar as informações, após ter o conhecimento de sua existência;
- seletiva: visa localizar as informações mais importantes relacionadas com o problema em questão, antes de partir para uma leitura mais séria e profunda. Nessa seleção, o supérfluo deve ser eliminado para que o(a) pesquisador(a) concentre-se em informações verdadeiramente pertinentes ao nosso problema;
- reflexiva: leitura mais profunda do que as anteriores, em que o(a) pesquisador(a) possa reconhecer e avaliar as informações, das intenções e dos propósitos do autor. Nessa leitura, busca-se identificar as frases-chave para saber o que o autor afirma e por que o faz;
- crítica: visa avaliar as informações obtidas, com o propósito de obter uma visão sincrética e global do texto e, ao mesmo tempo, descobrir as intenções do(a) autor(a). Implica saber escolher e diferenciar as ideias principais das secundárias, hierarquizando-as pela ordem de importância (MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 22).

A partir das contribuições de Marconi & Lakatos, torna-se possível entender que os textos são fontes de informações que serão analisadas e julgadas por quem realiza a pesquisa. Entretanto, em um primeiro momento, as ideias apresentadas devem ser avaliadas em função do contexto e das intenções em que foram propostas. Após a avaliação do que foi apresentado e do porquê das proposições, parte-se para um segundo momento de avaliação, em que o(a) pesquisador(a) retifica ou ratifica as ideias apresentadas para apresentar seus próprios argumentos e conclusões.

Nessa perspectiva, ao interpretar as proposições escritas, o(a) pesquisador(a) estabelece relações entre ideias de diferentes textos e as associa aos problemas para os quais busca uma solução. Ao mesmo tempo, busca verificar os fundamentos de verdade expressados pelos textos no tocante ao problema focalizado.

Portanto, movimenta-se entre as informações provenientes de diferentes fontes, a partir de suas concepções teórico-metodológicas e de sua própria leitura da realidade. Ao fazê-lo, ganha a possibilidade de se inserir como sujeito que também produz novos conhecimentos, condição fundamental para uma atuação crítica e transformadora na sociedade em que se encontra.

E aqui não poderíamos deixar de ressaltar os ensinamentos de Freire (2008) sobre o ato de ler. Segundo ele, o ato de ler é um processo que envolve uma *compreensão crítica* não apenas do texto escrito (decodificação da palavra escrita), mas do *texto em seu contexto*, portanto, trata de uma leitura refletida e contextualizada, que implica interpretação sobre o contexto a ser analisado.

No entanto, ressaltamos a importância de se ter disciplina acadêmica quanto ao registro de todo material obtido no desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Oliveira (2005), uma sugestão simples e muito útil está na definição de um horário diário de estudo e na sistematização das informações a serem feitas num diário. Ou seja, “a cada dia e tantas vezes se faça necessário, tudo que diz respeito ao tema de estudo deve ser registrado” (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

3.6 Considerações finais

Como se pode observar, a monografia de término de um curso de graduação se revela como uma das primeiras oportunidades para seus(suas) estudantes se aproximarem da pesquisa científica. Nessa perspectiva, permite experimentar algumas de suas técnicas e conhecer critérios que asseguram a cientificidade do conhecimento. Essa oportunidade também permite a realização de estudos sistemáticos e aprofundados, condição fundamental para a assunção de qualquer profissão, entre as quais se inclui a docência.

Ao conhecerem os elementos relacionados à metodologia científica, futuros educadores e educadoras podem reconhecer os temas de seu interesse, delimitando as escolhas profissionais que também pretendem fazer. Essa possibilidade de escolher como se pretende atuar nas práticas educativas está relacionada, entre outros aspectos, à capacidade de buscar de maneira autônoma as informações necessárias para a assunção do compromisso profissional. Por outro lado, o contato com a terminologia científica abre caminhos para uma maior compreensão dos textos acadêmico-científicos, possibilitando também o exercício de uma leitura mais sistemática e de uma escrita mais cuidadosa.

Portanto, a monografia demandada ao término do curso de Pedagogia permite reflexões e posicionamentos de cada estudante diante dos processos educativos e dos problemas que lhe são inerentes. Nessa perspectiva, suas contribuições possibilitam transcender a mera obrigação de entrega de um

trabalho, revestindo-se como uma significativa possibilidade de qualificação da formação inicial na docência, com amplas repercussões na prática pedagógica. A despeito do caráter introdutório deste texto, cabe revelar que, em suas entrelinhas, encontra-se a esperança de que essa possibilidade aconteça entre seus leitores e leitoras.

3.7 Estudos complementares

ALVES-MAZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, s/n, p. 53-61, maio 1991.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 113, jul. 2001.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 113, jul. 2001.
- AULETE, C. *Aulete digital – o dicionário da língua portuguesa na internet*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2014. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 05 set. 2014.
- BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLE, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora, 1999. (Série Núcleo de Pesquisa 1 NEP/PUCSP).
- BENTZ, V. M.; SHAPIRO, J. J. Mindful inquiry in social research. In: ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CAULLEY, D. N. Document analysis in program evaluation. In: ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA (CREA). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Madri: Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT), 1998. (Relatório de pesquisa apresentado pela equipe investigadora formada pelo professorado da Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade de Barcelona, Universidade Nacional de Educação a Distância, Universidade do País Basco, Universidade de Las Palmas, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Valência e Universidade de Valladolid).
- CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010. 520 p.
- CROTTY, M. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage, 1998.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DE MIGUEL, M. La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, v. 18, n. 2, p. 289-317, 2000.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981. 255 p.
- DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA, E. (Org.) *Dicionário escolar latino-português*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Departamento Nacional de Educação, 1962.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito sobre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GATTI, B. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 1. (Série Pesquisa).

GEERTZ, C. J. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 4. ed. Campinas: Alínea Editora, 2007. 93 p.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, 1987. v. 1.

JUNKER, B. H. *A importância do trabalho de campo*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. Bases metodológicas de la investigación educativa. In: ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed; Editora UFMG, 1999.

LEOPARDI, M. T. *Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract&tlng=e>. Acesso em: 03 fev. 2011.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 64, p. 61-63, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 99 p.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola da educação básica pela

pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 66, p. 70-74, 1988.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1994.

MORAES FILHO, E. *Augusto Comte: sociologia*. São Paulo: Ática, 1978.

OLIVEIRA, M. M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, R. C. A categoria da (des)ordem e a pós-modernidade da Antropologia. In: _____. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; CNPQ, 1988.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHWANDT, T. A. Paths to inquiry in the social disciplines. Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. In: GUBA, E. G. (Org.). *The paradigm dialog*. Londres: Sage, 1990. p. 258-276.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, s/v, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

SOBRE AS AUTORAS

Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro efetivo do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Possui graduação e Licenciatura Plena em Psicologia (1981) e Licenciatura Plena em Pedagogia (2005). É mestre em Educação (2009) pela UFSCar e atua como docente no curso de Pedagogia a distância da UAB/UFSCar. No NIASE, desenvolve atividades relacionadas à formação em educação de crianças, jovens e pessoas adultas em diferentes âmbitos de ensino. Dedicase principalmente aos seguintes temas: Comunidades de Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica, processos de ensino e aprendizagem, metodologia comunicativo-crítica, democratização do conhecimento escolar e Tertúlias Dialógicas.

Fabiana Marini Braga

Professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e vice-coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (1999), mestrado em Educação (2003) e doutorado em Educação (2007), todos pela UFSCar. Atua na Licenciatura em Pedagogia (presencial e a distância) nas disciplinas de Estágios Supervisionados e Práticas de Ensino. Dedicase, principalmente, aos seguintes temas: Comunidades de Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica, processos de ensino e aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EaD) e democratização do conhecimento escolar.

