
A teoria em pesquisa: o lugar e a importância do referencial teórico na produção em educação

Ester Buffa

Ufscar/PPGE-Uninove
São Paulo – SP [Brasil]
ester@power.ufscar.br

Este texto que é transcrição de minha fala no II Encontro de Pesquisa Discente, realizado, em 2005, na Uninove, focaliza a importância do referencial teórico-metodológico na realização de pesquisas educacionais. Iniciando pela distinção entre opinião e conhecimento, procura mostrar a necessidade de construção do objeto de investigação, as diretrizes teóricas gerais, as categorias de análise, os procedimentos e as fontes de investigação. Estes pontos são abordados a partir de experiências de pesquisa, sobretudo de instituições escolares.

Palavras-chave: Conhecimento. Pesquisa. Referencial teórico.

1 Introdução

Gostaria de agradecer o convite para falar a respeito de uma questão que considero bastante espinhosa e que sempre me preocupou. Muito do que direi, já foi abordado por meus colegas. Certamente, direi de um outro jeito, mas vocês verão que, no fundo, são variações em torno de um mesmo tema. A primeira coisa que gostaria de abordar é o próprio conceito de pesquisa. É muito comum, alunos do ensino fundamental e médio dizerem que o professor mandou fazer uma pesquisa, como, por exemplo, dizer quais os países que compõem a América do Sul e suas respectivas capitais. Eles procurarão tais informações em livros, em atlas, na internet. Pode-se afirmar, no sentido do senso comum, que se trata de uma pesquisa, mas é uma pesquisa no sentido de uma busca, de uma procura por um conhecimento que eu posso não ter, mas que já está produzido, sedimentado.

No caso da pós-graduação, quando se diz fazer uma pesquisa, o que se quer é produzir um conhecimento que ainda não existe. Esta produção de conhecimento tem algumas características que é preciso entender para não fazer uma coisa pensando que está fazendo outra. As palavras são polissêmicas, isto é, podem significar várias coisas, tais como as palavras força, matéria, estrutura que, em diferentes ciências, significam coisas diferentes. O conhecimento que se quer obter por meio da pesquisa é o científico, que é racional conceitual, e difere da opinião, que remete sempre ao enunciador. O conhecimento conceitual é autolegitimado, isto é, independe de quem o enunciou. As opiniões são muito importantes na nossa vida diária, sobretudo as de pessoas que conhecem o assunto, têm formação, são

respeitadas por seu conhecimento e postura. No entanto, a ciência é outra coisa: um conceito, por exemplo, o de círculo, de triângulo ou de classe social, numa determinada teoria, tem um só significado. O conceito não tem a riqueza de uma palavra poética, mas, em compensação, é rigoroso. Assim, a distinção entre conhecimento e opinião é fundamental para se entender o que é a pesquisa científica: é a produção de um conhecimento a respeito de um objeto, conhecimento que deve ser rigoroso e que independa de quem o enunciou.

A construção do objeto de pesquisa – sua delimitação no tempo e no espaço – é fundamental. Para isso, é imprescindível começar por realizar um levantamento sobre o conhecimento produzido a respeito do objeto que se pretende investigar. Esse levantamento, além de fornecer informações a respeito do que já se produziu sobre o tema, ainda indica aquilo que precisa ser investigado. Nesta etapa do trabalho, penso que não há como fugir da história, mesmo porque tentar resolver um problema é verificar o que os homens fizeram até hoje para resolvê-lo. Se o objetivo é inventar uma vacina contra a Aids, o que se precisa fazer, em primeiro lugar, é verificar o que já foi feito, o que já foi tentado, o que deu certo, o que deu em nada. Por isso mesmo, não se pode chegar para uma pessoa qualquer e pedir-lhe que apresente um objeto de pesquisa em física, se ela não entende nada do assunto. Então, para construir um objeto de investigação, é necessário saber quais os conhecimentos existentes e o que ainda falta conhecer.

Na verdade, com isso, tentamos encontrar um nicho para nossas pesquisas. É certo que o tema que nos atrai vem da nossa própria experiência, daquilo que estudamos, das coisas que observamos, mas o importante é que pos-

samos perceber qual é a situação real daquele estudo, daquele tema na atualidade. Isso não significa que tenhamos de estudar tudo. Ao contrário, é preciso circunscrever, delimitar o objeto. Nesse processo, já estamos elaborando o que se pode chamar, num sentido amplo, de referencial teórico-metodológico. Hoje, já não se aceita mais um dos preceitos propostos pelo positivismo, o de que os dados falam por si. Sabemos que não, que os dados não falam por si mesmos, eles falam desde que os interroguemos e, para fazê-lo, é necessário estar de posse de algumas ferramentas que, em no nosso caso, são conceituais.

Como a dissertação de mestrado é o primeiro exercício de fôlego do estudante em sua vida escolar e é diferente dos “trabalhos” que, até então, elaborou, é preciso aprender como se faz isso. Uma boa pista é verificar como outros já fizeram o que se pretende realizar. O mestrando já passou daquela fase de ler um texto apenas para conhecer as informações que ele contém, os conceitos que o autor utiliza. Agora, é preciso perceber não só a casa pronta, mas também os andaimes da construção, ou seja, tem de estar atento para perceber como o autor realizou sua pesquisa, de onde partiu, que passos deu, quais ferramentas usou. Esse é um excelente exercício para quem está começando a ser “aprendiz de feiticeiro”. É muito comum que mestrandos, ao terminarem a dissertação, digam: “agora é que seria bom começar”. Isso se deve ao fato de terem adquirido conhecimento do assunto, que lhes permite, com muito mais clareza, saber as questões que ainda estão descobertas e como investigá-las.

Com relação ao referencial teórico-metodológico, de um modo muito simples, pode-se dizer que o autor da dissertação ou tese deve

deixar claras as diretrizes gerais do método que orienta a pesquisa, as categorias de análise, os procedimentos e as fontes utilizadas. Para tornar tudo isso menos abstrato, gostaria de dar alguns exemplos de como temos realizado nossas investigações no âmbito da história da educação brasileira, particularmente da história e da filosofia das instituições escolares. Antes, porém, é preciso dizer alguma palavras sobre o próprio desenvolvimento dos estudos históricos da educação, pelo menos nos últimos 40 anos, para melhor situar nossas preocupações.

Nos anos 1970, quando começou a pós-graduação no Brasil, estruturada em termos de mestrado e doutorado (eu sou dessa geração), e mesmo nos anos 1980, os estudos e pesquisas em educação, diferentemente do período anterior, caracterizavam-se por uma preocupação metodológica que era a de estudar as relações entre educação e sociedade, considerando-se a sociedade nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Eram privilegiadas, então, visões gerais, paradigmáticas, panorâmicas da educação e da sociedade. Tentava-se compreender as características fundamentais de uma sociedade capitalista e, no caso da sociedade brasileira, capitalista periférica, o papel que aí era destinado à educação. Foi a época em que se estudaram as chamadas teorias reprodutivistas que diferem entre si, mas que entendem que a escola, numa sociedade capitalista, reproduz as relações sociais dominantes. Havia também teorias que enfatizavam essa relação mostrando, porém, que ela não acontecia de forma mecânica e unilateral. Se vocês lerem uma dissertação ou tese dos anos 1970, 1980, será comum encontrar uma primeira parte em que o autor mostrava o que era uma sociedade capitalista, as classes sociais fundamentais, o

papel do estado, os conceitos de sociedade política e sociedade civil, para depois, numa segunda parte, tratar das questões educacionais. Às vezes, acontecia, e estou falando das melhores teses, que as duas partes ficavam justapostas, e o referencial teórico pouco iluminava os aspectos da educação que se queria investigar, ou seja, não conseguíamos usar o referencial teórico para compreender os dados empíricos que tínhamos coletado. Para superar esse impasse, muitos de nós foram (re)estudar os clássicos da filosofia: quem sabe, assim, com fundamentos mais sólidos, conseguiríamos colocar o “guizo no gato”, ou seja, adotar um referencial teórico que fosse adequado para compreender os dados empíricos. É preciso lembrar que a empiria não é todo o real, e sim uma parte (importante) dele.

A partir dos anos 1990, por uma série de razões, entre as quais destaco o desencanto com o socialismo real, a influência da Escola dos Annales, da nova história, da sociologia francesa, da nova sociologia inglesa, os estudos mais panorâmicos foram sendo deixados de lado e os historiadores da educação preferiram privilegiar temas mais pontuais, circunscritos, singulares da escola que passou a ser encarada de vários pontos de vista: da cultura escolar considerada também na sua materialidade, das disciplinas escolares, das práticas educativas, das questões de gênero, de infância, dos ritos e cerimônias, das instituições escolares, da arquitetura, da organização do espaço escolar etc. O aspecto positivo dessa pluralidade temática e epistemológica diz respeito à ampliação das linhas de investigação, à diversificação teórico-metodológica e à utilização das mais variadas fontes de pesquisa. Para realizar essas pesquisas, categorias, procedimentos e fontes sofreram uma transformação. O

conceito de fonte foi ampliado, passando a incluir não apenas a legislação e o pensamento educacional de grandes educadores como se fazia outrora, mas, principalmente, cadernos de alunos, livros didáticos, impressos escolares, fotografias, plantas etc. Em suma, hoje há uma profusão de temas, de objetos de investigação, de fontes, de procedimentos metodológicos. Os mais céticos afirmam que todas essas pesquisas têm revelado aspectos singulares de nossa escolarização, mas pouco têm contribuído para uma compreensão mais adequada da totalidade da educação brasileira.

Paolo Nosella e eu também enveredamos por essa linha de investigação mais pontual sobre a escola, utilizando novas metodologias e referenciais, porém sem desprezar as conquistas anteriores. Assim, dedicamos bom tempo a investigar a história e a filosofia de consagradas instituições escolares da cidade de São Carlos, tais como a Escola Normal, a Escola Industrial e a Escola de Engenharia de São Carlos/USP. Para tanto, coletamos muitos dados empíricos sobre essas escolas, mas, dada nossa própria formação, não nos satisfizemos apenas com uma história narrativa sobre um objeto particular, com o estudo do particular por si mesmo.

Assim, a questão do referencial teórico-metodológico aparecia com toda a força. Para o estudo dessas instituições escolares, estabelecemos algumas diretrizes gerais que orientam nossas investigações e que balizam as relações entre trabalho e educação, entre o estudo do singular e do geral e referem-se, ainda, ao nosso intento de escrever uma história da escola não apenas narrativa, mas também interpretativa. Como entender o enorme crescimento da demanda por educação infantil, se não enxergarmos as transformações do mundo do tra-

balho em nossa sociedade que levou mulheres, também as da classe média, a trabalhar fora de casa, restringindo a família ao plano conjugal, e a conseqüente necessidade de uma instituição que se ocupasse das crianças pequenas? Quando apenas as mães mais pobres trabalhavam, foram criadas as creches. Depois, surgiu a pré-escola e, mais recentemente, fala-se em educação da criança de zero a seis anos. Tudo isso reflete as transformações do trabalho e da sociedade.

Da mesma forma, tínhamos de enfrentar o debate entre visões paradigmáticas e as descrições do singular. Nestes tempos difíceis, marcados pelo individualismo, pelo subjetivismo, pela perda de confiança na razão humana como capaz de compreender e, menos ainda, de transformar a realidade, é possível entender por que muitos intelectuais desistem de uma compreensão mais global da sociedade e privilegiem aspectos particulares. Sintoma disso parece ser o uso excessivo, nos trabalhos acadêmicos, da expressão *olhar: o meu olhar, o seu olhar*, o que significa que todos os olhares são possíveis, são bons, são equivalentes, são pertinentes. É preciso lembrar que, nesse caso, a palavra *olhar* significa, na verdade, *opinião*, a que já me referi no início. Quando estudamos a Escola Normal de São Carlos, pudemos verificar que ela apresenta certas características específicas que a diferem das outras, mas constatamos que há muitos traços comuns a outras escolas normais do período. Criadas para formar professores, essas escolas privilegiavam outros objetivos de acordo com a clientela que recebiam: as moças bem-nascidas, por exemplo, adquiriam, no curso, o ornamento cultural do dote matrimonial e não, necessariamente, seriam professoras.

Em seguida, é preciso “arrumar” a profusão dos dados empíricos; para isso, o estabelecimento de categorias de análise é fundamental. De fato, categorias aglutinam informações e permitem uma análise mais apropriada. Inspirados no livro de André Petitat, intitulado *Produção da escola, produção da sociedade*, temos utilizado as categorias de espaço, tempo, saberes escolares, professores e alunos e a administração do poder na escola. Essas categorias têm-nos permitido dar conta da profusão dos dados empíricos de realidades tão complexas como as escolas.

Finalmente, umas duas ou três palavras sobre as fontes de investigação. É claro que essas fontes a serem utilizadas dependem do referencial, das categorias estabelecidas. Para a concepção positivista de história, a fonte, por excelência, é o documento escrito: a história se faz com documentos; onde não há documentos não há história. Hoje, com a proposta de novos objetos de investigação, novos enfoques, novas metodologias, o conceito de fonte foi ampliado. Assim, em nossas investigações, além da legislação e das idéias pedagógicas predominantes, temos utilizado, principalmente, currículos dos cursos e programas das disciplinas, livro de ouro, de matrícula, impressos, fotografias, entrevistas que nos permitam recompor o clima da escola. Nas pesquisas sobre arquitetura e educação, realizadas em parceria com o arquiteto e professor Gelson de Almeida Pinto, ao procedermos à leitura arquitetônica e pedagógica dos edifícios escolares, utilizamos como fontes não só a legislação e documentos, mas também jornais, cadernos, fotografias, plantas, croquis, perspectivas, maquetes etc., encontradas nas próprias escolas ou nos órgãos responsáveis pela guarda e conservação desse material. Muito obrigada pela atenção.

The theory in researching: the place and the importance of the theoretical referential in educational production

Beginning by the distinction between the opinion and the knowledge this paper is a transcription of mine speech by the time of the II Encontro de Pesquisa Discente performed in the year of 2005 at the Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) and it focuses the importance of the theoretical-methodological referential for accomplishing educational researches. Therein it tries to show the need of constructing the aim for the investigation, the general theoretical lines, the category analysis, the proceedings and the source of investigation. These points are broached from practical researches mainly from scholastics institutions.

Key words: Knowledge. Research. Theoretical referential.

Referência

É o único autor e obra citados no texto.

Confirmar informação em azul.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994. ???