

A PESQUISA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES METODOLÓGICAS

*Maria da Glória Marcondes Gohn**

*Pós-doutora em Sociologia
– New School [Estados Unidos];
Doutora em Ciências Políticas
– USP; Professora titular – FE-
Unicamp; Professora – PPGE-
Uninove.
mgohn@uol.com.br, São Paulo
[Brasil]

O artigo faz uma reflexão sobre o papel da pesquisa nas Ciências Humanas, delinea elementos básicos para a elaboração de um projeto de pesquisa e problematiza o tema da prática da pesquisa na área da Educação, destacando o papel do professor/pesquisador. Seu objetivo central é contribuir para a reflexão sobre o papel da pesquisa na produção de conhecimento crítico, num processo qualificado de saber, voltado para a compreensão e transformação da realidade, bem como o compromisso social dos pesquisadores com o repasse dos conhecimentos produzidos à sociedade e aos sujeitos informantes da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação social. Metodologias e métodos. Pesquisa educacional.

1 Introdução

Nos últimos anos construiu-se um consenso entre os especialistas da área da educação de que a pesquisa é um elemento essencial na formação do docente. Esta formulação está presente também em leis – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, nas licenciaturas em nível superior –, que tratam a pesquisa como princípio norteador dessa formação. A idéia de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor na sala de aula também vem sendo defendida por muitos educadores. Mas como se forma um professor-pesquisador? Qual a especificidade da pesquisa na prática cotidiana dos professores e como ela se articula às práticas de ensino? Como as pesquisas desenvolvidas nas universidades e centros de pesquisa podem subsidiar à prática docente? Como fazer para devolver aos professores da escola básica o conhecimento sistematizado numa pesquisa na universidade, a qual muitas vezes foi elaborada a partir da coleta de saberes dispersos e fragmentados do cotidiano escolar daqueles professores? São questões complexas que retomaremos na terceira parte deste artigo. Para chegar lá, o caminho a ser percorrido será: inicialmente, discutir a pesquisa enquanto ato de investigação e de produção de conhecimento; em seguida, problematizar alguns requisitos básicos na trajetória de elaboração de um projeto de pesquisa científico; por último, verificar as possibilidades da pesquisa científica nas escolas de educação básica, destacando a figura do professor-pesquisador.

2 A pesquisa e o processo de produção do conhecimento científico: pressupostos metodológicos para uma abordagem crítica

Autores ilustres e renomados como Goldman (1974) já destacaram as diferenças entre as ciências (humanas e exatas), e partimos destas diferenciações.

A premissa fundamental que une os diferentes campos das ciências é a de que o conhecimento é uma importante ferramenta para orientar a existência e conduzir a humanidade na história. Para que se leve adiante a história, toda espécie de vida humana necessita de conhecimento. Atualmente, há vários escritos que tratam de outros campos do conhecimento, tais como o artístico/estético, o tecnológico, o sensorial/corporal, o espiritual/religioso e o saber popular contido nas tradições, folclores e ritos (SANTOS, 1991). Todos eles produzem saberes, e o saber é sempre resultado de uma construção histórica realizada por sujeitos coletivos. Este artigo aborda a pesquisa no campo do conhecimento científico, aquele que envolve uma atitude investigativa a partir do uso de métodos e procedimentos e gera aprendizagem e saber sobre a realidade. Desde logo, duas premissas devem ser explicitadas: 1) consideramos que a própria realidade é dialética, e o pensamento científico, uma das modalidades de apreendê-la; 2) fundamentamos este texto no método dialético,¹ escolhido dentre os métodos que, historicamente, foram elaborados para a análise científica desta realidade.

O que torna a ciência necessária é o fato de a realidade não ser transparente. A aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora uma revele elementos da outra. Portanto, o que é dialético é a própria realidade; por isso, precisamos de instrumentos que captem essa dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza dos fenômenos e fatos sociais, enquanto objetos de investigação.

O método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos que não são transparentes, pois seu sentido objetivo deve ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contente com a forma como o acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona. Constrói-se a partir da investigação dos fatos reais, distinguindo-se o que é “essencial” do que é “acessório”. Ficar no essencial é necessário para romper com as representações ilusórias imediatas. É imprescindível que se analisem os elementos fundamentais da problemática, retornando à pergunta formulada como objeto inicial da investigação.

1 A produção deste texto tem suas origens no fim década de 1970, início dos anos 1980, período marcado por muitas discussões sobre a conjuntura política nacional e em que o método dialético marcou presença nas pesquisas acadêmicas (GOHN, 1984). Nessa época, no ensino da disciplina metodologia científica, a maioria dos livros sobre o tema no Brasil, em português, era do tipo “manual”, de autores consagrados no exterior (GOODE; HATT, 1969). A pesquisa era tratada como modelo único, universal, baseada na lógica formal e em métodos positivistas. À crítica ao positivismo dos anos 1970 seguiu-se a crítica ao materialismo dialético marxista nos anos 1980. Surgiram algumas novidades no campo metodológico nos anos 1990, com a flexibilização do rigor no uso de um método único e várias composições foram criadas (no passado isto era denominado de ecletismo). Criaram-se agendas de pesquisa. Por tudo isso, considera-se que, no momento atual, é oportuno retomar as premissas do método dialético para a análise do social. Vários pesquisadores têm diagnosticado que o conhecimento científico está em crise, devido ao uso de métodos que preconizam o uso da racionalidade, da razão propriamente dita. Nesse contexto, assiste-se a difusão do pragmatismo utilitarista.

A realidade, enquanto dialética, implica o reconhecimento da necessidade de sua apreensão como um todo, um todo estruturado que se desenvolve e se recria. O conhecimento dos fatos ou do conjunto dos fatos da realidade significa conhecer o lugar que eles ocupam na totalidade, o próprio real. Este real, no pensamento dialético, é visto como “[...] um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese [...]” (KOSIK, 1976, p. 42).

Os fatos isolados são abstrações, momentos artificialmente separados do todo, os quais, quando inseridos no todo de um determinado esquema conceptual, adquirem concreticidade. Dito de outra forma, o cotidiano produz fatos que geram informações; para que elas se transformem em dados, precisam passar pelo processo da investigação, da pesquisa propriamente dita. Os dados, correlacionados com esquemas interpretativos, transformam-se em fatos de conhecimento “[...] os dados são construídos, eles pressupõem sempre esquemas conceituais, que estão, pois, sempre carregados de teoria [...]” (LADRIÈRE, 1977, p. 18). A pesquisa científica é sempre apreensão de uma totalidade viva, em movimento, que tem uma historicidade. Portanto, os acontecimentos que se apresentam como aspectos isolados deverão ser apreendidos no processo da investigação concreta e submetidos à análise que busca sua gênese constitutiva e sua natureza.

A visão abstrata, meramente aparente dos fenômenos, elimina as diferenças existentes, homogeneizando-os e eliminando os conflitos e tensões que existem na realidade. Não é suficiente o estudo das partes e dos processos, isoladamente; ao contrário, a forma como os problemas se apresentam na realidade assemelha-se ao conjunto de relações organizadas que resultam das interações dinâmicas, internas e externas, e fazem com que o comportamento da parte seja diverso se, porventura, for analisado isoladamente no interior de um todo. Kosik (1976) afirma que um fenômeno social é um fato histórico à medida que for examinado como momento de um determinado todo que

não existe já pronto, acabado. Por estar em movimento, torna-se necessário pesquisar as fontes internas de seu desenvolvimento.

A pesquisa deve começar por uma reflexão sobre determinadas informações, que se transformam em dado imediato, e ir apanhando os diversos elementos deste universo sensível, suas várias determinações e significações. O ponto de partida da análise deve ser a busca de entendimento sobre o cenário mais amplo daquele problema. É nesse cenário que se encontram explicações para a dinâmica das categorias fundamentais envolvidas no fenômeno em estudo. O desenvolvimento da análise deve partir, portanto, de aspectos mais gerais, dos mais simples para os mais complexos.

Usualmente, o ponto de partida, no início da investigação dos fenômenos da sociedade, é dado pelo senso comum, pela prática aparente e suas representações. No entanto, a produção do conhecimento científico só ocorrerá pela ruptura desse senso comum, que deverá ser trabalhado de forma crítica, por meio da reflexão, mediada pelo uso de categorias. A elaboração do processo de conhecimento inicia quando as categorias selecionadas começam a dar pistas explicativas para formular conceitos sobre o problema selecionado. São várias as abstrações que temos de realizar para entender o real, para chegarmos ao chamado concreto histórico pleno de significados (MARX, 1971). Trata-se, portanto, de buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento. Não se cogita desvelar algo oculto, uma essência escondida, porque esse procedimento seria mecânico, estático, contemplativo. Busca-se capturar os elementos que estão constituindo aquele problema. O conhecimento envolve, pois, a decomposição do todo pela utilização de um esquema referencial teórico. A pesquisa deve desenvolver-se conforme as exigências dos acontecimentos, de acordo com seu movimento, e é por isso também que ela se torna necessária. Os acontecimentos estão em constante mudança; novo e velho estão em contínua interação. Não basta pesquisar um fenômeno hoje e transpor sua análise para os mesmos acontecimentos daqui a algum tempo. Não se trata de dar expli-

cações finais, ou de buscar leis gerais e finalistas, determinações fatalistas, para explicar o movimento da realidade.

À medida que a pesquisa se completa, abstrai o que é essencial e o que é aparente; à medida que se aprofunda, capta os nexos internos da problemática, ou seja, apanha as aparências e as trabalha. Isso tudo se realiza pela associação e dissociação dos elementos constitutivos dos fenômenos, pela agregação e desagregação de seus aspectos, avançando na clarificação dos aspectos particulares e de suas formas de articulação ao todo. Esse processo se dá pelo uso da razão, de várias abstrações. A reflexão deve buscar a articulação e a determinação dos fatos, dos objetos, dos dados, das manifestações etc., de tal forma que, ao final da reflexão, tenhamos delineado um conjunto que expresse as tendências, os significados e os movimentos do fenômeno, que expresse, enfim, o chamado movimento real concreto que dá vida e confere aquela aparência aos acontecimentos. Todos os fenômenos e acontecimentos fazem parte de uma totalidade e, por isso, constituem, em si mesmos, um todo significativo. Podem apresentar-se como caóticos, mas a reflexão demorada sobre suas características e determinações nos indicará que existe uma estrutura, uma tessitura que continuamente se cria e se recria, pois está em movimento. A diversidade se esconde diante de uma aparente homogeneidade.

A reflexão profunda sobre os acontecimentos leva-nos aos fundamentos das diferenças e das contradições presentes. Nessa reflexão, é de extrema importância explicitar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais envolvidas, móveis básicos do movimento interno existente nos fenômenos. Deve-se explicitar também as idéias, os valores e as ideologias que organizam os interesses e a forma de os sujeitos e grupos sociais pesquisados se colocarem no mundo. Esta última parte é importante porque pode revelar o movimento de resistência ou de reorganização dos sujeitos participantes dos fatos sociais; caracteriza que o movimento histórico não é algo predeterminado, pré-moldado por estruturas já existentes na sociedade, ainda que elas sempre estejam presentes e contextualizem os fatos. Há sempre liberdade de escolha

para os sujeitos; a realidade não é uma página já escrita, os sujeitos as escrevem, com suas ações, sob determinadas condições.

Toda pesquisa deve revelar não apenas o movimento presente dos fenômenos, mas também como estes se reproduzem e se transformam. À medida que a pesquisa avança, inicia-se o processo de conhecimento, revela-se o que há de universal no particular. O pensamento científico evolui dessa forma.

Se nós quisermos chegar a um conhecimento da realidade social, será necessário captá-la em sua própria produção, isto é, em sua ação. Isso não significa cair no empiricismo, porque este despreza a elaboração teórica e supervaloriza a observação concebida em moldes positivistas.

A abordagem de um fenômeno como objeto de estudo na sua totalidade e complexidade não nega a necessidade do uso de um instrumento técnico, porém seu tipo e as condições de sua aplicação variam segundo as problemáticas. É o movimento dos fenômenos que determina os instrumentos que irão captá-los e não o inverso.

Os dados são os elementos que nos permitem construir os fatos sociais de conhecimento, a partir de um processo de abstração em que eles se confrontam e se defrontam com categorias de análise, articuladas imediatamente à problemática teórica (SCHAFF, 1978). Os dados, brutos em si, não dizem nada se não forem mediatizados pelas categorias, por meio da reflexão que se articula a um corpo teórico preexistente (MARCUSE, 1978).

As críticas ao empiricismo e ao saber técnico descomprometido são passos necessários, mas é preciso também avançar mais, pois precisamos refletir sobre os instrumentos de pesquisa disponíveis.

Em suma, é necessário constituir uma prática de investigação que resulte numa prática efetiva de produção de conhecimentos. Na formação de pesquisadores em ciências humanas, deve-se desenvolver estratégias de pesquisa a partir de três elementos básicos: um quadro teórico, um quadro epistemológico e um quadro técnico.

3 Projeto de pesquisa: considerações metodológicas

Conforme enumerações a seguir.

3.1 A problematização de um tema e a formulação do problema

- Não se deve confundir um projeto de investigação – dotado de caráter científico, cuja meta principal é a produção de um conhecimento, e que deverá ser embasado por metodologias do campo da produção do saber – com o projeto de intervenção voltado para a implementação de diretrizes determinadas, ou uma política, aplicadas em circunstâncias e grupos específicos. Este texto se refere ao projeto de investigação científica, construído a partir de procedimentos que buscam o conhecimento. A atitude investigativa permanente, metódica e rigorosa deve ser o norte e o diferencial desse tipo de pesquisa.
- Um projeto deve ter título bem claro que expresse precisamente o que se propõe investigar ou analisar. O título de um projeto enuncia um tema e circunscreve-o no universo de uma determinada temática. Para isso, deve contemplar recortes e não generalidades. Na educação, por exemplo, os recortes temáticos podem focar a área da formação, do ensino/aprendizagem, da produção do conhecimento propriamente dito, da gestão e planejamento, da história, psicologia, sociologia, ecologia, linguagem etc. Note-se que todas as áreas são temáticas, recortes de um tema mais geral, a educação.
- Uma vez definido um tema, deve-se problematizá-lo. Deve-se indagar sobre o que já foi pesquisado a respeito daquele tema, quem o pesquisou, que questões foram abordadas, qual a perspectiva teórica adotada, quais questões ainda não foram tratadas a seu respeito etc. Não existe

processo espontâneo de produção de conhecimento. É preciso dominar os conhecimentos produzidos em determinada área para, por meio da investigação, problematizá-los. O conhecimento produzido não é gerado a partir do zero. Só se pode construir conhecimento novo quando se domina o velho.

- Um projeto científico deve partir de um problema, sem o qual não há justificativa para investigação, que deve ser apresentado, geralmente, sob a forma de uma indagação em torno de um determinado objeto de investigação situado num campo preciso (social, econômico, político, cultural, ético, territorial etc.). A pergunta não pode ser vista como algo mecânico, preocupada apenas em obter uma resposta, numa relação causa/efeito. Por ela ser fruto de uma problematização, deve estimular o pesquisador a estruturar um conjunto de procedimentos que lhe possibilite compreender e explicar o problema (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000). A pesquisa deverá investigar, produzir um conhecimento sobre esse objeto e captar seus elementos e movimento interno e com o exterior, onde se localiza, buscando suas relações e articulações.
- Ao focalizar um objeto de pesquisa, o pesquisador estabelece uma dinâmica de interação com esse objeto, fazendo perguntas e buscando, nas respostas, as explicações. Com isso, transforma-o em “sujeito” da investigação.
- Ao fazer perguntas ao objeto, o pesquisador inicia o processo de desenho de suas fontes. Pesquisar é trabalhar sobre e a partir de fontes. Elas indicam os lugares e os sujeitos que detêm as informações, e onde os dados serão coletados. As fontes orientam a escolha dos instrumentos para coleta, sistematização e registro dos dados (LAVILLE; DIONNE, 1999; BLANCHET; GOTMAN, 2001; SEVERINO, 1993).

A partir do problema, delineiam-se os objetivos da investigação.

3.2 Justificativa e relevância

Deve-se justificar a escolha de um dado tema como um problema relevante para a pesquisa tomando como referência o outro, a saber: a sociedade, a universidade, o Estado, ou outro território de pertencimento daquele problema, e os sujeitos que se articulam com sua temática. Deve-se destacar sua importância para um conjunto maior (da população, de um grupo social, de um setor da economia etc.). A relevância de um estudo é dada pelo outro ou pelo objeto num determinado contexto social; por isso, o contexto gerador do problema ou localizador dos fatos que o norteiam é de suma importância.

Deve-se ponderar, no projeto, sobre a apropriação do conhecimento gerado. Aqui se põe um grande desafio: disseminar essas informações e repassar seus resultados. Os conteúdos devem ser repassados para aqueles que foram sujeitos da investigação. Nessa esteira, o projeto de pesquisa precisa prever um caminho pedagógico de devolução dos resultados, pois a relevância de um tema não estará completa se esse item não for contemplado. O conhecimento deve ser disponibilizado de forma universal e não se restringir a grupos da comunidade acadêmica. No limite, o objetivo geral de uma pesquisa deve ser o de trazer à luz os mecanismos e instrumentos necessários para que se possa vencer os obstáculos da vida cotidiana e fazer a humanidade caminhar na direção da justiça social, da igualdade, da cidadania, da saúde e felicidade de todos. O projeto deve explicitar e explicar como está ocorrendo o movimento do fenômeno estudado e indicar suas possíveis trajetórias, segundo as relações que os constituem naquele momento.

3.3 O quadro referencial teórico

O caráter crítico de uma pesquisa é dado pelo método utilizado, do ponto de vista do paradigma referencial teórico que o alicerça.² Método é o caminho, o processo e o instrumento que possibilitam direcionar a busca do

² Paradigma é o conjunto maior de articulação entre teoria, conceitos, categorias, pressupostos. Um paradigma dá forma ao referencial teórico do autor de um texto (KUHN, 1978).

saber. Não há um método de abrangência universal. Ele é uma mediação na relação sujeito/investigador-objeto de estudo. O método é algo necessário, pois sem ele não se faz pesquisa – embora se tenham produzido discursos e textos “contra o método”, é ele que dá as diretrizes gerais.

Metodologia é a doutrina e a teoria do método. Ela explicita os pressupostos e os caminhos do método e estabelece a forma de organização do conhecimento construído a partir de um determinado método.

Fogem do escopo deste artigo a discussão e apresentação dos principais métodos de pesquisa nas ciências humanas. Convém lembrar que há várias formas e denominações na classificação desses métodos, tais como dialéticos, positivistas/funcionalistas, estruturalistas, fenomenológicos, interativos, idealistas, culturalistas e pragmatismos. Ver, entre outros, Outhwaite e Bottomore (1996), Bottomore e Nisbet (1978), Giddens (1972). Alguns autores recorrem à filosofia para classificá-los, segundo as razões que os fundamentam: dialética, dialógica, contemplativa, hermenêutica, comunicativa, pós-moderna, histórica etc. (HÜHNE, 1994).

Em síntese, o quadro referencial teórico deve apresentar as linhas gerais que orientam a pesquisa em termos de teorias, conceitos, categorias e noções metodológicas. A citação de outros autores que já pesquisaram o tema e os conceitos básicos que utilizaram aparecem num quadro referencial teórico, pois cada teoria e seus conceitos têm matrizes paradigmáticas filiadas a algumas tradições analíticas. Um breve retrato do estado da arte dos estudos sobre o tema – referenciais paradigmáticos e categorias utilizadas – é item a ser trabalhado no quadro teórico. Um bom quadro referencial teórico é aquele que permite desenvolver um percurso que seja o fio condutor da pesquisa, ele sugere e lança luzes sobre as explicações. Um problema de investigação só se explica se estiver relacionado ao referencial teórico que o gerou.

Segundo Queiróz (2005), o quadro referencial teórico de um projeto pode ser elaborado a partir de três perspectivas: adoção de uma dada teoria, concepção de determinado autor e explicitação de alguns conceitos e catego-

rias básicas que configuram determinada orientação teórica. Queiroz lembra que a teoria surge no processo de conhecimento sempre como um recorte, um retrato parcial da realidade. Uma vez elaborada (ou adotada), serve para indicar lacunas e gerar novos problemas de pesquisa. O quadro teórico tem sido sistematizado por alguns autores em um conjunto de princípios, categorias e conceitos. (SEVERINO, 1993).

Noções, categorias, conceitos e hipóteses, enquanto elementos básicos de uma teoria, são instrumentos de reflexão, de mediação, na prática investigativa, entre o pensamento e a ação no trabalho de campo (CASTELLS; IPOLA, 1973). A teoria faz parte de um raciocínio e se apresenta como conjunto lógico, com supostos e pressupostos. Ela será o instrumento básico para a formulação das perguntas a um problema, na construção do objeto a ser investigado. O pensamento capta e organiza o real em categorias, códigos e definições.

As categorias são os elementos do sistema que serve de estrutura ao conhecimento científico. Elas orientam o pensamento no sentido da procura de solução de novos problemas científicos e auxiliam na organização do campo da pesquisa. Na dialética, as categorias constituem o instrumento básico de produção de conhecimentos. Elas exprimem o modo de ser, não são criações arbitrárias do pensamento. Podem apresentar-se como elementos abstratos complementares, tais como tempo/espaço; forma/conteúdo; quantidade/qualidade. Podem ser também ferramentas determinadas pela temática, como professor/aluno; sociedade civil/sociedade política; povo/governo; escola/comunidade ou, ainda, bases de conceitos operacionais articulados (não mais em duplas), tais como classe, estado, trabalho, ideologia e participação.

Cada época histórica engendra suas categorias e também suas formas de apreensão e sistematização pelo pensamento. Para a decomposição do objeto de estudo, as categorias servem de mediações. O sujeito que investiga é agente dessas mediações. Ele faz contínuas perguntas; novas categorias são continuamente recriadas. O processo de conhecimento vai explicitá-las, articulando-

as ao movimento do pensamento, indo das mais gerais às mais simples, que captam a singularidade dos fenômenos, possibilitando, assim, a explicitação dos conflitos e contradições presentes. (GORTARI, 1972).

Conceitos são ferramentas para decompor o todo, para que se possa reproduzir a estrutura de um fenômeno e, portanto, compreendê-lo. Essa decomposição do todo é elemento constitutivo do conhecimento. Os conceitos, elementos básicos de abstração, resultam de um movimento da razão, por meio do qual o pensamento transforma o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos. Eles são unidades mínimas de uma teoria.

4 Considerações sobre a pesquisa na área da Educação

Nosso ponto de partida é: não podemos esquecer de que o ato de investigação é, em si mesmo, um ato pedagógico. O referencial teórico de uma pesquisa é um guia, uma diretriz que não pode ser vista como produto pré-fabricado que retiramos da prateleira para ser utilizado. O referencial tem que ser interpelado, continuamente, pelos dados que vão sendo coletados. Portanto, falar sobre a pesquisa na área da educação significa reconhecer, antes de tudo, que a pesquisa é um ato pedagógico de aprendizagem que ocorre na relação entre os sujeitos envolvidos. A pesquisa é também geradora de conteúdos que expressam saberes e conhecimentos. A pesquisa envolve, portanto, aprendizagens e saberes tanto na forma (com suas práticas) quanto no conteúdo (teorias e explicações elaboradas).

Pontuaremos a seguir algumas possibilidades para a pesquisa na área da educação, tomando a escola básica como referência, de forma que as elaborações teórico-metodológicas desenvolvidas anteriormente neste texto possam ganhar alguma concretude. Sabemos do risco de ficar no plano de “normatizações”, contrapondo certos modelos de pesquisa a partir de imperativos:

3 Foi a partir de “buscas” que o processo de conhecimento foi deixando de ser contemplativo, tendo por base a “curiosidade” do ser humano de entender a natureza por meio de ações sistemáticas. A própria ciência moderna se estabeleceu neste processo. Na época, já havia a consciência da necessidade da “busca” para que o conhecimento fosse sistemático, útil, cooperativo. Houve, progressivamente, um deslocamento da simples “curiosidade” dos humanistas para uma atitude investigativa, de pesquisa, por parte dos “homens de saber”, os “cidadãos da República das Letras”, ou os filósofos iluministas. Eles trabalhavam nas academias, laboratórios, museus e em outros espaços alternativos, porque a maioria das universidades, desde a Idade Média e em parte do Renascimento, opunha-se à pesquisa científica, uma vez que sua finalidade era transmitir um saber já existente (BURKE, 2003). A experiência laboratorial e o empirismo criaram a pesquisa científica e deram as bases às concepções de progresso, inovações e industrialismo. O positivismo herdou esses ideais e tentou aplicar os mesmos procedimentos de análise da realidade física, material, ou biológica, para entender a sociedade e o comportamento humano; tratou fatos sociais como coisas, não foi além de sua aparência, mas gerou metodologias que até hoje são utilizadas para descrever o cotidiano.

deve ser, é necessário, podemos ter etc. Mesmo assim, vamos tentar expor os argumentos em outras direções.

As indagações iniciais são: é possível desenvolver a pesquisa científica, segundo o método dialético, nas escolas ou com as escolas? Que fundamentos metodológicos contemplam as atuais propostas de pesquisa destinadas a formar o professor-pesquisador?

Quando falamos da pesquisa na educação podemos ter em mente dois cenários:

- Primeiro: a pesquisa ocorre “no interior” da escola: de um lado, temos o professor dedicando algumas horas diárias de seu trabalho para fazer uma pesquisa – com o intuito de preparar melhor uma aula, ou de se integrar num trabalho coletivo da escola visando a refletir sobre sua prática e sobre a realidade escolar; de outro, temos os alunos saindo da atitude de ouvintes receptores de aulas expositivas, tornando-se agentes do processo, trabalhando em grupo, pesquisando um tema. Professores e alunos estão procurando, buscando numa atitude semelhante àquela que deu origem ao conhecimento científico a partir do século XVII na Europa, quando surgiu o termo “pesquisa” como sinônimo de busca.³
- Segundo: focaliza a pesquisa na escola, “do exterior para o seu interior”, via pesquisadores acadêmicos, com interesses no desenvolvimento de seus laboratórios e grupos de pesquisa, trabalhando com grupos específicos de professores da escola básica, ou projetos elaborados nas estruturas das próprias redes de ensino, implantados como diretrizes de ação às escolas. No cenário “externo”, tem-se dado muita ênfase à metodologia da pesquisa-ação e à pesquisa “colaborativa”, como modelos ideais para desenvolver a pesquisa nas escolas (STENHOUSE et al. apud NUNES; RAMALHO, 2005). Nos dois cenários, a justificativa para a pesquisa na vida cotidiana de trabalho dos professores apresenta

argumentos semelhantes: transformá-los em agentes de mudanças, melhorar suas práticas, adotar um novo agir profissional, construir novas atitudes que levem a novas identidades profissionais etc.

Algumas questões não ficam claras nas propostas do professor-pesquisador: como formar estas novas posturas identitárias num cotidiano com horários sempre reduzidos? Como será a nova divisão de trabalho destes docentes? Terá sido feita a formação para a pesquisa no processo de graduação desses professores? Não são os *curricula* das faculdades (de Educação e outras áreas) que deveriam mudar e cuidar da formação do professor e do pesquisador simultaneamente? Cursos rápidos, treinamentos, capacitações e reciclagens formam um professor-pesquisador? Estão resultando em mudanças? Qual a escala desses trabalhos e qual a possibilidade de sair do quadro de “grupo experimental”?

Entretanto, as questões cruciais são outras: qual o tipo de pesquisa que se está praticando? Será a pesquisa científica? Que métodos dão suporte a essas pesquisas? Será que não se trata de novas estratégias de integração, na medida em que não se ocupam da formação dos professores com vistas à produção do conhecimento científico, mas se tratam de melhorar a “competência” e a “eficiência” de desempenho dos professores? Minha opinião é que usualmente as propostas se referem à pesquisa de intervenção, e não propriamente a pesquisas científicas. Seu objetivo é mudar ou alterar comportamentos, hábitos e atitudes, introduzindo procedimentos nas formas de atuar no cotidiano, dentro de uma realidade aparente, tensa e conflituosa, que nunca é desvelada, investigada de fato.

Quando falamos da ausência da pesquisa científica, e acreditamos que ela seja possível dentro do universo de trabalho dos profissionais de uma escola, não significa dizer que tencionamos alterar o objetivo principal da escola – que é o da formação plena dos cidadãos por meio do exercício prático/teórico do ensino e aprendizagem de saberes. Não objetivamos transformar as escolas

em centros laboratoriais de pesquisa acadêmica. Longe disso! As pesquisas não são neutras. Acreditamos, sim, na possibilidade de práticas fundamentadas no exercício do pensamento crítico que levem a um outro tipo de formação – de professores e dos alunos. Práticas reflexivas que levem os sujeitos a interpretar a realidade em que atuam, articulando idéias e ações que possam produzir transformações qualitativas do cotidiano vivido.

Para a sala de aula transformar-se em território educativo, investigativo e produtor de saberes, deve-se mudar radicalmente algumas concepções e práticas que imperam:

- Primeiro, novas culturas são necessárias na dinâmica cotidiana da escola para que a pesquisa se incorpore ao cotidiano escolar como produtora de saberes e a escola seja vista como espaço civilizatório, de formação, com acesso a conhecimentos historicamente acumulados, que permitam desenvolver potencialidades humanas no campo das artes, expressão do pensamento, criatividade e liberdade. Professores e alunos devem aprender a fazer uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1985), entender, minimamente, o contexto histórico que vivenciam, sua história local, para saberem projetar essa compreensão num todo maior, na história de seu tempo, mas também na história do país e do mundo, de forma crítica. A escola, vista pelos futuros ingressantes no mercado de trabalho como mera ferramenta para formar habilidades e competências, não poderá desenvolver outro tipo de pesquisa que a mecanicista, positivista, experimental – da aparência das coisas –, ou a baseada no pragmatismo utilitarista, que usa procedimentos experimentais e vê a ciência como a administração inteligente da experiência.
- Segundo, o professor-pesquisador não pode ser um instrutor-transmissor de informações; deve-se superar a visão do professor como mero instrutor ou técnico e entendê-lo como incentivador, orientador dos alunos, um motivador para o exercício permanente da dúvida, do debate, do

diálogo, da elaboração da crítica. Vão nesse sentido as ações de motivar os alunos para a escolha de um tema; ir à biblioteca – da escola e do bairro ou região; praticar a leitura coletivamente; organizar um roteiro de trabalho sobre determinado tema; debater como abordá-lo, localizando suas referências segundo o grau e nível de compreensão do coletivo; exercitar a escrita por meio da produção de pequenos textos que registrem os percursos e as conclusões dos diálogos e “buscas”. Assim, os alunos poderão romper com a passividade da escuta e aprender de fato. Os professores precisam ser instigados ao ato de ler – é comum o comentário de que os livros das bibliotecas escolares não são lidos pelos professores. Os acervos das bibliotecas devem ser ampliados, em número e abrangência temática, mas, sobretudo, utilizados. Os professores também precisam ter o hábito regular de escrever. O computador tem de estar presente, não apenas para ser usado como máquina de digitação; a formação de professores deve abranger também o domínio dos equipamentos tecnológicos, eles devem aprender a localizar e selecionar informações na internet. Estes são atos investigativos, de pesquisa, que podem ressignificar a cultura vigente na escola na direção de práticas emancipatórias e formar professores e alunos investigadores. O currículo escolar e a formação dos docentes têm de ser revistos.

Nas pesquisas acadêmicas sobre o cotidiano da escola, é raro encontramos exemplos que superem a descrição de sua aparência, que expliquem, de forma crítica e abrangente, o pesquisado.

A quem servem estas pesquisas? Certamente que os pesquisadores que delas participam desenvolvem uma sensibilização pelos problemas e aprendem a dura realidade das condições do cotidiano. Mas e a escola propriamente dita? Continua na mesma situação e no mesmo ritmo? Parece que sim, infelizmente. Seu cotidiano segue ditado pelas normas, regras, horários, disciplinas, calendários, requisições burocráticas etc. Cada novo administrador público

formula um novo projeto para a educação, usualmente empregado como *slogan* para demarcar diferenças nas posturas políticas. É sempre um contínuo recomençar que desgasta e corrói as esperanças dos professores.

A velha questão retorna: o que fazer? O estudo do cotidiano é importante, sua “descoberta” possibilitou jogar luz sobre processos que antigas análises exclusivamente macroestruturais não captavam – como as singularidades e subjetividades e as culturas locais. Mas no cotidiano podemos encontrar também todos os elementos da estrutura mais geral que condicionam e aprisionam a escola, especialmente a pública, numa ciranda de problemas. Basta olharmos para os efeitos das reformas neoliberais dos últimos dez anos na gestão da escola, na carreira dos seus docentes, nos programas e projetos sempre apresentados como voltados para a melhoria da qualidade do ensino etc., ou para a reprodução cotidiana dos problemas maiores da sociedade, como a violência ou as drogas. Portanto, o cotidiano deve ser o ponto de partida de uma pesquisa dialética nas escolas. Não basta, porém, registrar as representações dos sujeitos, elas podem expressar formas de ver e pensar, mas o pesquisador tem que ir além delas. É necessário localizar as falas e as representações no universo de valores daquelas personagens; buscar explicar as matrizes que organizam esses valores, os interesses que os condicionam, as estruturas econômicas e culturais que propiciam aquelas representações; quais negam e quais reafirmam a condição socioeconômica e cultural daquelas personagens; quais as culturas de resistência existentes, quais os jogos de linguagens e que tipo de comunicação elas estruturam. É preciso recordar-se de Benjamin (1993) que nos alerta sobre outras formas de integração dos grupos nas instituições. Não existem apenas os imperativos funcionais de controle.

Em suma, fazer uma pesquisa, segundo o método dialético, pressupõe desenvolver um pensamento crítico (no sentido de não aceitar a primeira explicação, mas questioná-la, buscar superá-la), historicizar a escola e seus problemas, localizá-la em seu território, buscar seus laços de origem e pertencimentos, resgatar a cultura de seus membros e do local, recuperar a história de

vida dos sujeitos (BERTAUX, 2005), indagar sobre os projetos implementados pelas estruturas superiores, captar as ênfases das políticas que estão sendo desenvolvidas etc.

A pesquisas científicas desenvolvidas na universidade têm de retornar às escolas como instrumentos que contemplem uma interpretação daquela realidade, que possibilitem vislumbrar mudanças, que façam diagnósticos dos problemas a partir da análise da trama de relações que os configuram. Só assim as pesquisas poderão ser ferramentas que promovam alterações qualitativas, que contribuam para a melhoria da escola e das relações que lá se desenvolvem. Na escola, a pesquisa deve ser vista como princípio científico e educativo, parte integrante de um processo emancipatório, o qual, nos dizeres de Demo (1999, p. 42), é aquele que “[...] constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto [...]”.

Nas práticas escolares já estabelecidas, ou impostas pelos contínuos pacotes de reformas, há que distinguir as culturas organizacionais existentes, que possibilitam a introdução de inovações substantivas, supostamente elaboradas a partir de pesquisas críticas, daquelas culturas que são resistentes às mudanças, porque conservadoras ou vinculadas a interesses de grupos específicos. Há também que se cuidar da forma de linguagem para o retorno da pesquisa à escola, para que não se criem barreiras a essa comunicação.

THE RESEARCH IN THE KNOWLEDGE PRODUCTION: METHODOLOGICAL QUESTIONS

This paper makes a reflection on the research role in Human Sciences, outlines some basic elements for the elaboration of a research project and

questions the research practice theme in the Education field, stressing the teacher/researcher question. The main objective of the text is to contribute to the reflection on the research role in the critic knowledge production, in a qualified process of knowing. It is pointed up the research relevance for the comprehension and transformation of the reality and the social compromise of the researchers with the repassage of the produced knowledge to society and to the informer subjects of the investigation.

KEY WORDS: Educational research. Methodologies and methods. Social investigation.

Referências

- BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 1. p. 197-232.
- BERTAUX, D. *La récit de vie*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2005.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. *La enquête et ses méthodes: l'entretien*. 2. ed. Paris: Nathan Université, 2001.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOTTOMORE, T.; NISBET, R. *História da análise sociológica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, M.; IPOLA, E. de. Epistemological practice and the social sciences. *Economy and Society*, Londres, v. 5, n. 2, p. 111-144, 1976.

- DEMO, P. *Pesquisa. Princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIDDENS, A. *Capitalismo e moderna teoria social*. 1. ed. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1972.
- GOHN, M. G. A pesquisa em Ciências Sociais: considerações metodológicas. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 12, p. 3-14, 1984.
- GOLDMAN, L. *Ciências humanas e filosofia*. 4. ed. São Paulo: Difel, 1974.
- GOODE, W. J.; HATT, P. *Métodos em pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- GORTARI, E. de. *Introducción a la lógica dialéctica*. 1. ed. México: Fondo de Cultura, 1972.
- HÜHNE, L. M. (Org.). *Razões*. 1. ed. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, K. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (1857-1858)*. 3. ed. México: Siglo XXI, 1971.
- NUNES, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jan./jun. 2005.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- QUEIRÓZ, J. J. A teoria em pesquisa: o lugar e a importância do referencial teórico na produção em educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA CIENTÍFICA DA UNINOVE, 2., São Paulo, 2005. *Anais...* São Paulo: Uninove, 2005. Mimeo.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. Porto: Afrontamento, 1991.

SCHAFF, A. *História e verdade*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

recebido em: 3 out. 2005 / aprovado em: 21 dez. 2005.

Para referenciar este texto

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.