

Este relatório foi organizado por Bernardete A. Gatti, a partir dos textos das comunicações apresentadas e de anotações de vários participantes. Sua publicação aqui, visa a atender ao interesse que continua despertando, após esgotada a edição de folheto em que foi divulgado, logo após a realização do Seminário. Esta publicação teve o apoio financeiro do CNPq.

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA EDUCACIONAL: CONHECIMENTO E REALIDADE

APRESENTAÇÃO

Esse seminário realizou-se, na sede da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, de 25 a 27 de agosto de 1980, com a participação de representantes de universidades e de diversas outras instituições interessadas na pesquisa, cuja relação completa encontra-se no apêndice.

Com o objetivo de provocar o debate sobre alternativas metodológicas para a pesquisa educacional, o seminário organizou-se de maneira que o trabalho dos expositores tivesse a função de servir de abertura para a questão. A intenção dos textos não era a de dar uma palavra final sobre o tópico, mas de serem provocadores e polêmicos por natureza, de serem propositadamente "criadores de problemas" a respeito de cada um dos seguintes tópicos propostos para estímulo às discussões:

1º) questões quanto à responsabilidade social do pesquisador que teria inúmeros aspectos, desde a determinação de prioridades de pesquisa, problemas da própria comunicação da pesquisa, até aspectos éticos — o direito dos pesquisados.

2º) questões quanto ao significado da intervenção do pesquisador na realidade que pretende estudar e as implicações dos diferentes modos de intervenção para a compreensão do objeto de estudo no agregado das suas condições contextuais.

3º) a relação da pesquisa com a teoria, aquela como geradora desta e esta como norteadora daquela, mas numa relação onde o determinismo estrito não se faz presente. E, para além da teoria e da pesquisa, os seus modos de construção epistemológica

A PESQUISA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Fúlvia Rosemberg*

Faço parte de uma equipe que vem trabalhando principalmente sobre a produção cultural destinada à criança, tentando apreender, através dela, qual o significado social da infância. Paralelamente integro, também o coletivo de estudos e pesquisas sobre a condição feminina que existe no Departamento.

Tanto em uma quanto em outra atividade seria viável explicitar e refletir em torno do cunho democratizante do *produto* de nosso trabalho: a denúncia da existência de discriminações contra aquelas que se afastam do modelo imposto de produtividade maximalizada ou a procura de linguagens não discriminatórias.

Acho, porém, ser possível abrir, aqui, outra frente de reflexão, não mais restrita ao caráter democratizante dos objetos de pesquisa, mas de seu fazer. Proponho, então, deslocar o foco da reflexão do produto para o processo do trabalho de pesquisa, tentando captar quando e como fazer pesquisa tem contribuído para a democratização do conhecimento.

Mesmo que tente, não conseguiria escamotear, além da experiência concreta vivida no Departamento, a organização da minha exposição foi orientada por um contra-modelo, aquele que captei (e que muitos captaram) durante o meu processo de formação acadêmica, que critiquei, tentei e tento não incorporar nem reproduzir: o de um conhecimento visando parcial, ou principalmente, o poder.

Não procurarei situar os porquês e nem as nuances deste modelo de conhecimento. Apenas me contentarei em constatar sua presença e sua negação, através de exemplos concretos.

O fascínio e a busca do poder tem reproduzido, ao nível do conhecimento acadêmico e da pesquisa, formas de dominação-subordinação semelhantes às observadas na sociedade abrangente, criando e se utilizando de hierarquias funcionais e econômicas, legitimadas por barreiras ritualísticas de linguagens, de postura, de relacionamento, ficando o acesso e a posse do conhecimento circunscritos a uns poucos iniciados.

Evidentemente, neste padrão, objeto de conhecimento, modelo teórico e linguagem de difusão são alçados a paradigma e o dogmatismo conseqüente rejeita e exclui propostas, se não desviantes, pelo menos diferentes. Vivemos no caldo de cultura regido por modismos rígidos e esoterismos de linguagem: "nosso discurso (ou falação) parte de um corpus e se utiliza de ferramentas inadequadas pois não abre espaço para que se perceba a atuação dos aparelhos ideológicos do estado" (sic).

Tal tem sido, por exemplo, a experiência de pesquisadores que optaram por estudar a condição feminina. A meu ver, os preconceitos enfrentados não provieram apenas do autoritarismo decorrente de uma postura

discriminatória frente à mulher, mas também do dogmatismo decorrente do tema não ser academicamente válido (ou digno) — tema muito próximo de viver, onde a distância entre o pesquisador e pesquisado pode, ameaçadoramente, se minimizar. Desta situação peculiar decorre uma série de conseqüências que vêm alterar as relações existentes entre grupo de pesquisa, informantes (ou sujeitos) e público.

Apesar do interesse (e talvez mesmo da necessidade) de explicitar as novas formas de relacionamento que estão surgindo no interior das equipes — como, por exemplo, tentativas de não hierarquizar funções dentro dos grupos e a conseqüente revalorização do trabalho de coleta de dados — gostaria de me deter apenas nas questões relativas ao sujeito (ou informante) e ao público (difusão) pois elas estão sendo incorporadas na própria definição do objeto de novos projetos.

No primeiro caso, o que se questiona é a distância entre pesquisador e objeto de pesquisa. O distanciamento — garantia, para certas posturas metodológicas, a objetividade e neutralidade do pesquisador frente ao conhecimento — tem se traduzido também por uma distância não compromissada, acarretando o tratamento do sujeito ou do informante como coisa a ser utilizada (v. trabalhos sobre ética e pesquisa — Cadernos de Pesquisa n.º 31).

Ora, uma das particularidades da pesquisa sobre a condição feminina, além de seu compromisso com a ação, é exatamente a aceitação e a incorporação da proximidade entre pesquisador e objeto, pesquisador e sujeito de pesquisa. Esta condição peculiar tem acarretado uma redefinição implícita do papel do pesquisador e das qualidades que lhe são necessárias, retirando muitos dos limites impostos pela comunidade acadêmica.

Nesse contexto podem ser integradas duas de nossas experiências concretas: uma delas é o concurso de pesquisas sobre a condição feminina que realizamos pela segunda vez e que tem possibilitado, dentro de certos limites, que militantes, nesta sua condição própria, obtenham suporte material para a realização de pesquisa; a outra, já desenvolvida na prática por Maria Malta de Campos, e ainda na condição de projeto aguardando financiamento, incorpora de forma institucionalizada a própria comunidade em todo o processo do pesquisar. Esta postura implica em um compromisso teórico e/ou ético, não apenas de aceitarmos e incluirmos em nossos trabalhos os projetos da comunidade a ser pesquisada, mas de incorporarmos a comunidade na pesquisa, compartilhando a definição do problema, os instrumentos, a coleta, a interpretação e a difusão dos resultados.

A segunda forma de rompimento com os modelos tradicionais de pesquisa diz respeito à relação entre pesquisador e público. A postura, que o coletivo de trabalho sobre a condição feminina vem assumindo, é de considerar a divulgação como de importância equivalente à realização das pesquisas, na medida em que pode se constituir em via de acesso a transformações sociais.

* Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

É assim que temos ultrapassado os limites dos tradicionais meios de disseminação acadêmica e, através de vinculação de ação, procuramos colocar o produto de nosso trabalho a serviço de uma prática transformadora da realidade estudada.

Os novos projetos que deverão ser realizados (sobre creches e sexualidade feminina) visam a produzir conteúdos com grupos comunitários e militantes que serão por e para eles difundidos.

Esta experiência de divulgação — muitas vezes através dos meios de comunicação de massa — não tem sido branda e nem clara. Ao contrário, ela é acompanhada de incertezas e medos. Medos pessoais, é claro, de desgaste de nossa imagem de pesquisadoras “sérias” frente a nossos pares; medo de contaminação, por vezes, do injurioso desprestígio da expressão: “obra de divulgação”, “obra para o grande público” (isto é, para os que não são eleitos).

Medo de deslizes promocionais, provenientes do fascínio exercido pelos meios de comunicação: não apenas de quem vê, mas sobre tudo de quem é visto; não de quem ouve, mas é ouvido.

Se a explicitação dos medos tem a vantagem subjetiva de descarregar os defuntos, ela pouco contribui para o avanço da reflexão quanto às incertezas sobre a utilização dos meios de divulgação como propostas de ação transformadora da realidade. A palavra que a introduz é “demoníaca”: MANIPULAÇÃO. Não vou me alongar sobre este tema. Reservo como final apenas uma citação de Enzensberger: “qualquer avanço nesse terreno confronta-se de antemão com a suspeita de integracionismo. E essa suspeita não carece de fundamento, mas também poderia ocultar a própria ambivalência e insegurança. O temor de ser engolido pelo sistema é um sintoma de fraqueza, pressupõe uma convicção facilmente refutável do ponto de vista histórico e que carece de toda base teórica”.

Síntese das discussões

Os aspectos críticos abordados pelos participantes poderiam ser resumidos nos seguintes pontos:

1. O poder está associado aqui à obtenção da sanção acadêmica que legitima um poder interno (acesso a cargos) e um poder sobre uma área de saber (prestígio, posse exclusiva ou quase, etc.), os quais por sua vez propiciam alcançar outros “poderes”.
2. Lembrar que o pesquisador é um cidadão *envolvido* num contexto social mais geral, num contexto específico (em geral a vida acadêmica) e no contexto do pesquisado, e que faz parte do jogo de relações e de estruturas de que é sujeito e agente.
3. O modismo na pesquisa — quer a nível da escolha de temas de trabalho, quer a nível de metodologia — é outro fator importante de se considerar criticamente. Assim, em nome da chamada responsabilidade social do pesquisador, inúmeros pesquisadores têm se dedicado a pesquisas ditas sociais sobretudo com grupos menos institucionalizados, e estes estudos têm chamado muito a atenção; porém, os problemas de grupos institucionalizados — por exemplo, a rede oficial de ensino que atende à

grande maioria de nossa população — não estão sendo tão analisados quanto deveriam.

4. A questão da linguagem “esotérica” dos pesquisadores é outro ponto a ser considerado. A significação da linguagem é muito importante — inclusive dentro deste seminário.
5. Quanto a aspectos levantados sobre a decisão do que pesquisar, do como, etc., ser compartilhada (até que ponto isto é possível???) ou transferida para os grupos ou elementos pesquisados, cabe perguntar: qual o sentido de transferir, como especialista, para outrem — não especialista — esta decisão e quais as implicações disto. A distribuição de responsabilidade pode também configurar uma certa irresponsabilidade. O que significa atribuir igualdade de condições — pesquisador/pesquisado — em desigualdade de situações?
6. Quanto ao modismo, que faz com que a primeira coisa que apareça aureolada pelo adjetivo “novo” provoque alterações em padrões de trabalho sem maior exame, levanta um problema que deve ser encarado: o da competência. Há muita imaturidade intelectual nos pesquisadores em geral. Há um tempo em tudo para amadurecer, um tempo para se gerar e se construir sobre alguma coisa. Muitas vezes o modismo ou a ânsia do “novo” pode levar à progressão, à mudança, ao avanço, mas à paralisação.
7. Parece que a questão fundamental seria: *temos nós sensibilidade social?* Esta seria uma qualidade necessária ao pesquisador que o guiaria desde a escolha de seu trabalho, sua maneira de conduzi-lo, etc.. Há muita pesquisa feita com todo rigor, mas e o seu significado científico e social? O “insignificante rigoroso” faz sentido? Em que medida as pesquisas “bem feitas” estão atendendo às necessidades sociais? Em que medida esta sensibilidade social não viria alterar as propostas metodológicas mais vigentes?
8. Por outro lado, cabe perguntar: a metodologia convencional é incompatível com essa busca de relevância social? Ela dificulta ou não o conhecimento dos problemas sociais e a sua solução? É um erro contrapor alternativas novas e procedimentos já ortodoxos.
9. Sentem-se as limitações de uma metodologia mais clássica (no sentido de mais consagrada, sancionada como “científica”); quais são pois as novas propostas, em que diferem de outros trabalhos já feitos? Há realmente algo de “novo”?
10. O uso de um modelo “à la ciências físicas” não escamotearia o social numa área de pesquisa tal como a educação? A distância entre sujeito e o objeto não escamotearia problemas que deveriam ser trazidos à luz para um exame?
11. O importante é saber qual é o problema em estudo. Então, as decisões metodológicas decorrerão necessariamente daí, clássicas ou não.
12. Ter conhecimentos metodológicos parece um ponto fundamental, quer para a escolha entre alternativas mais clássicas ou não, e de sua per-

- tinência face ao problema, quer para a superação destas com novas propostas.
13. Pensando-se em pesquisa-intervenção (pesquisa-ação ou pesquisa em ação) – pesquisa em que há implicações mais diretas entre pesquisador-pesquisado, pergunta-se em que medida o pesquisador não se verá envolvido pelos problemas da comunidade ou instituição e, neste caso, a pesquisa como fica? Com a inserção do pesquisador no contexto pesquisado como fica o problema desta intervenção em si?
 14. Se, de um lado, o uso e abuso de determinado modelo clássico de pesquisa trouxe uma isenção de qualquer responsabilidade social – com a idéia de neutralidade, de conhecimento “asséptico” –, por outro lado, as propostas de pesquisa-intervenção também devem ser questionadas quanto a isto. Esse questionamento não elimina, no entanto, o fato de que para o estudo de alguns problemas na área de educação o instrumento de que dispomos não serve, ou serve em parte, e muitas vezes desserve, tanto do ponto de vista do conhecer em si, como de seus conseqüentes.
 15. Cabe perguntar ainda: o que ocorrerá com estudantes formados tecnocraticamente, não completamente formados ou mal formados, e que se proponham a intervir na realidade enquanto pesquisadores?
 16. A educação parece campo fértil para a penetração de “novidades”, em geral vindas de outras áreas, sem questionamentos, sem as devidas ponderações. Falta uma análise das conseqüências e implicações. Qualquer que seja a alternativa metodológica – mais clássica, menos clássica – está sempre presente o problema da particular “sensibilidade social” do pesquisador, ou seja, da responsabilidade. O outro lado da questão é o encarar esta responsabilidade do ponto de vista de grupos de pesquisa já existentes, de pesquisadores mais “experientes”, e do ponto de vista da responsabilidade de formação de pesquisadores, ou seja, dos cursos de pós-graduação onde a formação do pesquisador em educação se faz.
 17. Uma questão a ser pensada pelos interessados em pesquisa é a reflexão sobre *quem faz* pesquisa e *para quem*, que é um pouco diferente de *para quem*. A quem servem as pesquisas em educação?
 18. A questão da responsabilidade social do pesquisador não deve ser confundida com sua abordagem metodológica (vimos falando em metodologia “clássica”, “ortodoxa”, e “novas metodologias”). Não devemos confundir um tipo de pesquisa com um certo tipo de responsabilidade social.
 19. Há uma redefinição do papel do pesquisador quando ele se coloca como um ser em contexto, que reflete sobre ele e sobre si mesmo em sua relação com o contexto e o próprio “conhecer”. No entanto, é preciso evitar o risco da mudança pela mudança e não evitar a questão: é possível conhecer intervindo? É esse um comportamento responsável socialmente? Na pesquisa-intervenção a quem cabe a colocação do problema? Como se coloca a relação: projeto de ação X projeto de pesquisa?
 20. Precisamos considerar: 1º) a dimensão política da pesquisa; 2º) a pesquisa em processo e não somente como produto; 3º) a validação da pesquisa, que do ponto de vista teórico apresenta talvez menos questionamentos do que do ponto de vista de seus conseqüentes sociais porque neste nível é a ação o teste da pesquisa.
 21. Coloca-se de um lado a formação do pensar e a formação para a responsabilidade social. O que nós estamos fazendo com nossos pós-graduandos em educação – os mais prováveis futuros pesquisadores?
 22. A responsabilidade a nível do pesquisador-professor poderia ser melhor identificada a partir do momento em que pudesse explicar seu contexto de atuação. Como ele se coloca no mundo: 1º) como cidadão; 2º) quanto aos conhecimentos a que visa; 3º) face a seus pares e 4º) frente a seus alunos. Talvez a questão da responsabilidade social pudesse ser equacionada assim: “o que faço no sentido de que tenha a *melhor* repercussão para a comunidade na qual me insiro”. E há aí sempre um problema de valor.
 23. Cabe colocar que é importante, senão vital, não deixar de fazer coisas fundamentais que antes não se faziam porque não cabiam ou não cabem nos moldes da pesquisa dita e considerada científica.

2º Tema: Pesquisa/Intervenção?

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICAS E QUESTÕES DE MÉTODO

Guiomar Namó de Mello *

A educação é ao mesmo tempo uma área de conhecimento teórico e de atividade prática, um processo de cultivo do indivíduo e de integração social, uma técnica para promover mudanças em pessoas singulares e para intervir no conjunto de uma dada formação social. Tanto a teoria quanto a pesquisa e a prática da educação enfrentam dificuldades decorrentes dessa sua complexidade e oscilam ora para um ora para outro dos polos extremos entre os quais ela é mediadora.

Dada a dificuldade que existe em abarcar o fenômeno educacional na sua totalidade, tendemos a reduzi-lo a uma de suas dimensões, secundarizando ou ignorando as demais. Pretendemos nesta comunicação alinhavar algumas críticas aos reducionismos existentes nos modelos epistemológicos que inspiram as pesquisas em educação e sugerir algumas pistas que possam ajudar a superá-los.

Em toda tentativa de apreensão da realidade social é impossível separar o conhecimento do objeto da

* Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

intenção prática que temos em relação a esse objeto. São dois momentos de um mesmo processo pelo qual nos apropriamos do mundo humano.

A dicotomia entre esses dois momentos, a princípio indissociáveis, ocorreu nas ciências sociais em virtude da transposição mecânica, para estas últimas, dos métodos científicos originalmente construídos para investigar a natureza física. Entendeu-se então que, para satisfazer aos postulados científicos, os estudos sobre o homem deveriam tomar os fatos, tal como eram tomados nas ciências exatas, isto é, como coisas.

A subjetividade do sujeito investigador foi totalmente isolada do processo de conhecimento. Do mesmo modo, as representações e símbolos do sujeitos envolvidos nos fatos e situações tomados como objeto de estudo foram, senão ignoradas, definidas como reflexos ordenados e repetitivos das ações objetivamente observáveis.

Dentro desse modelo objetivista, portanto, as "coisas" humanas a serem estudadas são dados existentes em si mesmos, independentemente da consciência de sua existência tanto por parte de quem os investiga, como por parte dos agentes tomados como objeto da investigação. O conhecimento deve ser neutro, passivo e contemplativo porque resulta duma descrição fiel das "coisas" tal qual são.

A prova mais contundente de que a separação é impossível nos é dada pelo fato de que os resultados de estudos inspirados nesse modelo de conhecimento foram e são utilizados como forma de controle social e manutenção de determinada ordem de coisas, seja na sociedade, seja com indivíduos isolados.

A premissa necessária da qual se partir revelou-se fértil à manipulação e uso do conhecimento para fins conservadores. Ao "coisificar" os fatos humanos passou-se a entendê-los como numa realidade, senão imutável, pelo menos regulada por leis totalmente previsíveis. Conseqüentemente, qualquer fenômeno que escapasse da imutabilidade ou dos padrões de previsão tornou-se uma anomalia a ser controlada ou reprimida¹.

O postulado epistemológico, segundo o qual aquilo que a realidade social será já está completamente inscrito no seu modo de ser do presente, converteu-se de postulado em norma social: aquilo que ela deve ser é a manutenção daquilo que é. Se no plano do conhecimento privilegia-se o recorrente, no da práxis social e política reprime-se o não recorrente, o inédito representado pelo ato da vontade humana de modificar as circunstâncias dadas.

Na educação, o modelo objetivista ajusta-se a pelo menos duas concepções predominantes na teoria e na pesquisa educacional. Uma delas é a que entende a educação como uma das técnicas por excelência para promover a ordem social por meio do ajustamento dos diferentes grupos àqueles padrões previsíveis que devem existir numa sociedade organizada.

Ainda que escamoteada pelo discurso das diferenças individuais, segundo o qual o ajustamento do indivíduo deve levar em conta suas necessidades e interesses, a educação trata em última instância de ajudar cada um para que encontre, sem conflitos, seu lugar numa estrutura social nunca posta em questão².

Todavia, o sociologismo, ou seja, a redução da educação a sua dimensão de integração social, ocorre não apenas nessa visão conservadora que mencionamos acima. Está também na origem de teorias supostamente mais avançadas, que entendem a educação — principalmente na sua instância escolar — como apenas reprodutora da estrutura social. Ainda que exista, neste caso, um esforço por pensar a escola como parte de uma totalidade mais abrangente, dada a contaminação positivista que sofre, elimina dessa mesma totalidade o movimento, tomando-a apenas como estrutura cristalizada que repete a si mesma indefinidamente³.

A outra concepção de educação que se ajustaria ao modelo objetivista seria a que a entende como processo estritamente individual de mudanças comportamentais externamente observáveis. A exigência de tomar o fato humano como coisa neste caso, levou a que a psico-pedagogia se restringisse aos fenômenos que pudessem ser constatados "objetivamente", de preferência quantitativamente. Fiel ao modelo inspirador, esta corrente não admite, como objeto de conhecimento científico, os valores, sentimentos, emoções e intenções. Estes pertenceriam ao âmbito da política, da filosofia ou da religião, não ao da ciência educacional. Como consequência, qualquer mudança comportamental, que aconteça segundo um plano modelador pré-existente, pode ser considerada um fato educativo.

Se neste ponto indagarmos quem pode estabelecer as finalidades do plano modelador, veremos que o caminho para o aperfeiçoamento da educação como técnica de controle social está totalmente aberto, numa conjugação perfeitamente lógica das duas reduções — o sociologismo e o psicologismo.

Esta conjugação permite apontar que não é apenas ao tomar a realidade social como imutável que o modelo objetivista nega o seu próprio pressuposto de neutralidade. O privilegiamento de aspectos parciais e a articulação das diferentes reduções na esperança de recompor a totalidade, resulta numa visão falsa da mesma, pois aqui como alhures vale o ditado de que o todo é muito mais que a soma das partes. Para tomarmos um exemplo da área da educação, diríamos que *Walden Two*⁴

¹ Veja-se a respeito da pseudo-neutralidade desse modelo do conhecimento, entre outros: Ianni, O. A vocação política das ciências sociais. *Transformação* n.º 2 pp. 114 a 124.

IDAC. Observação participante: uma alternativa sociológica. *CEI-Suplemento* 20/3/78, Tempo e Presença, Rio de Janeiro.

² Um bom exemplo é encontrado nas teorias da Orientação Educacional principalmente as americanas. Veja-se entre muitos, Jones A. *Principles of Guidance*. Mc Grawhill, 1963, New York.

³ Estariam nesse caso Bourdieu e Passeron e, em certa medida, Baudelot e Establet, bem como os estudos por eles diretamente inspirados.

⁴ Skinner, B.F. *O mito da liberdade*, Ed. Bloch, 1977, Rio de Janeiro. (cito a tradução brasileira cujo título original em inglês é "Walden Two")

não teria sido escrito caso essa recomposição de dimensões fragmentadas do social não fosse plausível de ser apresentada como sua autêntica totalidade. Entretanto, creio que qualquer um de nós hesitaria em afirmar que a sociedade ali descrita corresponde à de fato existente e, muito menos, àquela que gostaríamos de construir.

Todas essas limitações apontadas ao modelo objetivista de conhecimento, e seus correspondentes na educação, têm levado muitos estudiosos a contrapô-lo a uma postura teórica e metodológica radicalmente oposta. Nesse caso, o conhecimento é entendido como pura atividade da consciência do sujeito. Ao objeto, nega-se qualquer estatuto de existência real, produto que seria da construção subjetiva do ser cognoscente.

Dentro deste modelo que, simplificarmente, podemos chamar de subjetivista ou idealista, não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é sempre parcial porque produzido de um ponto de vista determinado. Mas um ponto de vista determinado não por fatores objetivos que atuam sobre o sujeito investigador e sim por seus valores e experiências subjetivas.

Por caminhos opostos, portanto, um e outro modelo resultam na fragmentação do conhecimento. O primeiro, por supor a realidade impossível de ser captada dentro do rigor analítico-descritivo exigido; o segundo, por supô-la inteiramente dependente da consciência que a pensa. Se o primeiro é parcial, porque referente apenas a uma dimensão específica do real, o segundo o é por ser comprometido com um modo pessoal e subjetivo de organizar esse real.

Ao contrário dos postulados objetivistas, o modelo idealista auto-proclama-se como dinâmico. O movimento de fato é o seu componente mais importante, pois parte da premissa da atividade do sujeito no ato de conhecer. A questão é que essa atividade, esse movimento, aconteceriam apenas no nível da consciência e não da realidade, visto que esta não possui existência independente. Resulta assim que o conhecimento é, também neste caso, contemplativo em face do mundo real. Não é necessária a intenção humana para mudar a este último, pois ela já é suficientemente ativa para construí-lo do modo como lhe parecer mais conveniente.

A esta concepção correspondem a nosso ver as correntes que entendem a educação como processo espontâneo de desenvolvimento das tendências imanentes a cada ser ou grupo humano. Educar, neste caso, seria apenas facilitar o aparecimento dessas tendências subjetivas pré-existentes, sejam elas inerentes à própria natureza humana individual — premissa das pedagogias não diretivas — sejam elas inerentes à cultura de um grupo vagamente denominado de povo ou classe dominada — premissa na qual provavelmente se baseiam certas práticas espontaneístas que atraíram alguns teóricos e ativistas da educação popular.

A influência desse tipo de concepção na pesquisa educacional é mais difícil de ser detectada dada a própria natureza das premissas nas quais se baseia e a forte marca

objetivista que tradicionalmente caracteriza a atividade de investigação científica. Entretanto, ainda que remotamente, cremos que ela poderia ser identificada entre os suportes teóricos de pelo menos um tipo de estudo consagrado na área da educação. Trata-se dos trabalhos sobre clima psicossocial das situações de aprendizagem, dos padrões de interação educador-educando, e dos padrões de liderança ou condução de grupos de ensino. Tais estudos apresentam na realidade combinações curiosas, como por exemplo o uso de escalas de observação e registro estritamente quantitativos, para medir o quanto o ensino é "centrado no aluno" ou "centrado no professor"⁵. De passagem, observe-se o forte reducionismo psicologista que os caracteriza, pois ignoram ou deixam de explicitar os determinantes mais abrangentes daquilo que ocorre na situação de aprendizagem: a estrutura e o funcionamento da instituição escolar, a origem e a destinação social de alunos e professores, entre outros.

A alternativa subjetivista, portanto, joga fora a criança com a água do banho. Ao negar a existência da realidade social objetiva, perde o ponto de partida do processo de conhecimento dessa realidade, cujo desenlace deveria ser a atividade prática, portanto o momento subjetivo. Este último, desse modo, só pode mesmo ocorrer no plano da consciência, não sendo nunca possível estabelecer sua validade. Evidencia-se então a necessidade de incorporar os dois modelos rapidamente esboçados numa síntese que redundaria de natureza diferente daquela que cada um deles possui, se tomado isoladamente.

Essa síntese deveria reter o primado do mundo objetivo, regulado por leis que lhe são próprias e independentes da consciência do investigador, mas ao mesmo tempo deveria ter espaço para a subjetividade humana. O que significa admitir que o conhecimento é algo mais que o reflexo fiel desse mundo tal como ele é imediatamente representado em nosso pensamento, por meio dos sentidos. A verdadeira apreensão do real só se consuma quando o que é visto "a olho nu" integra-se numa totalidade que determina as leis internas que atuam na parte examinada e que com ela se articula em influência recíproca. Para isso é preciso que o pensamento "trabalhe" o observável e vá além dele, concretizando-o portanto por abstrações, ou seja, produtos da consciência que é ativa, não por dom sobrenatural, mas porque apreende e abstrai o movimento existente na totalidade.

Nessa alternativa, todo conhecimento seria também comprometido com um ponto de vista determinado, não pela subjetividade do sujeito investigador, mas pela própria totalidade na qual ele, investigador, ocupa uma posição social e política própria. A objetividade se redefine, não é entendida como a exatidão da descrição ou da previsão, e sim como adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social. Objeto, teoricamente, é aquilo que corresponde ao objeto em

⁵ Cf. Hyman, R. *Teaching: vantage points for study*. Lippincott Co., 1968, Philadelphia, especialmente a seção 3, pp 147-197.

termos práticos. Do mesmo modo que o verdadeiro conhecimento da pedra se efetua plenamente na construção do machado, o conhecimento da realidade social se consuma na atividade de fazer dela o "machado" que se quer, de acordo com o ponto de vista determinado pela posição que o sujeito investigador ocupa, ou assume como seu, na totalidade de uma formação social determinada.

Para concluir, ousaríamos apresentar de modo muito esquemático algumas considerações a respeito de como essa terceira alternativa nos levaria a entender a educação — no caso a educação escolar — e a pesquisa educacional.

Essas considerações foram elaboradas a partir de uma necessidade pessoal de traçar alguns marcos metodológicos e teóricos, que pudessem servir de ponto de partida de um trabalho de pesquisa que realizamos atualmente no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. O trabalho tem como foco de análise a instância escolar formal da educação, seu modo de operar e de selecionar sua clientela em função da condição social da mesma. Mais que uma proposta acabada, gostaríamos que elas fossem tomadas como hipóteses de trabalho e desafios para um questionamento que permitisse melhor elaborá-las ou descartá-las.

Considerações de Método

- Queremos conhecer a escola tal qual ela é, afim de que possamos fazer dela algo diferente do que é. Esses dois momentos — conhecimento e intenção — não se separam, a menos que postulamos total neutralidade do primeiro.
- A descrição empírica daquilo que observamos no aparelho escolar é condição necessária mas não suficiente para conhecê-lo tal qual é. Revela seus aspectos fenomênicos mas não permite uma apropriação completa do nosso objeto de estudo, sem a qual fica difícil agir praticamente face a esse objeto.
- O que está para além do empiricamente observável é o fato de que a escola é histórica: isso significa que seu modo de funcionar é situado e datado, e não algo que se efetua independente do tempo e do espaço. Neste sentido, a escola não é, em abstrato, nem reprodutora, nem promotora da mudança.
- Conseqüentemente, só tem sentido captar a escola tomando como ponto de partida o conhecimento analítico-descritivo, mas sempre com referência à formação social determinada na qual e para a qual ela existe. Em termos mais abstratos, conhecer a escola implica considerá-la como parte de uma totalidade.
- Uma formação social determinada, isto é, uma totalidade, se caracteriza por sua estrutura e por seu movimento. Como parte dessa totalidade, a escola apresenta, *internamente*, essas mesmas relações, ou seja, tanto as relações pelas quais uma formação social *reproduz* a si mesma e se esforça por manter sua estrutura, quanto as relações pelas

quais essa formação social se *movimenta* no sentido de negar uma estrutura dada. Essa estrutura dada, portanto, apenas para fins analíticos, pode ser tomada como algo cristalizado no tempo e no espaço, pois, se a uma só vez existe a perpetuação e a mudança, o que em última instância caracteriza a totalidade é essa contradição. Em resumo, as relações internas da escola serão marcadas por essa mesma contradição que se faz presente na sociedade como um todo.

- Considerar a escola como parte de uma totalidade não significa diluí-la ou identificá-la mecanicamente à formação social na qual ela existe. Se isso ocorrer, desaparece o interesse no estudo do aparelho escolar. Bastará conhecer as leis que regulam uma sociedade determinada para que tudo o que se passa na escola fique explicado. Enfim, perde-se a especificidade do fenômeno educacional e do escolar em particular.

Considerações Teóricas

- A escola é mediadora entre a condição concreta da vida da clientela que nela ingressa e a destinação social dessa clientela.
 - Se as relações contraditórias entre reprodução e mudança se efetuem na e pela escola, essa mediação se dará tanto no sentido de que a destinação social dessa clientela reafirme as suas condições de origem, quanto no sentido de que estas condições de origem sejam negadas.
 - A negação das condições de origem, das condições concretas de existência, se manifesta num projeto de ascensão individual, ou num projeto de mudança do conjunto da sociedade. Num caso como em outro, esse processo de negação passa pela aquisição dos conteúdos e habilidades que a escola tem por função transmitir, em suma pela apropriação do conhecimento.
 - Numa sociedade regida pela divisão do trabalho e de classe, a classe que detém o controle econômico e político se esforça para que a apropriação do conhecimento seja também privilégio seu.
 - Entretanto, a condição mesma da manutenção do controle material e cultural pela classe dominante é a apresentação da escola e do conhecimento como acessíveis a todos.
 - A contradição que isso gera é a de que contingentes expressivos das camadas dominadas buscam o conhecimento através da escola. Esta, por sua vez, dá e nega ao mesmo tempo esse conhecimento, dependendo do modo como organiza e executa o seu trabalho pedagógico.
 - O trabalho pedagógico pelo qual a escola cumpre sua tarefa de transmitir o conhecimento possui, portanto, uma função política, tanto mais dissimulada quanto mais se insiste no caráter puramente técnico desse trabalho.
- Conhecer as mediações finas dessa trama (ou drama), que se desenvolve no cotidiano escolar tal como ele é, constitui uma das pré-condições para

que possamos desenvolver uma ação prática na direção do seu vir a ser.

- Por aí talvez seja possível recuperar o específico da educação escolar, isto é, o pedagógico, sem perder a vinculação com o todo. Essa vinculação estaria presente sempre que estivéssemos nos esforçando por captar o político na aparência estritamente técnica do modo de funcionar da escola: seus agentes (professores e especialistas), seu material (livro e material didático), sua forma de organizar e transmitir o conteúdo (currículos, métodos e programas).

Síntese das discussões

1. Este texto recolocou alguns problemas discutidos na sessão do dia anterior nos quais já nos adentramos, sistematizando muitos questionamentos e repondo a questão das alternativas tanto do ponto de vista epistemológico e teórico, como do ponto de vista da prática de pesquisa.
2. A dicotomia sujeito-objeto talvez seja válida até Hegel. Após a introdução da perspectiva do social quando se fala do sujeito, o sujeito é ele e o contexto. Posteriormente, agrega-se ao sujeito a concepção de história e, mais, a de cultura: o sujeito, o objeto, o social, a história se situam num mundo cultural.
3. Notar a importância de distinguir o problema da *teoria da pesquisa* e a *pesquisa teórica*.
4. Questões se colocam face a um texto desta natureza: como podemos aproveitar este conteúdo para o trabalho de pesquisa? Estas idéias devem ser melhor trabalhadas? Estão prontas para nos permitir agir em pesquisa? Qual o alcance concreto destas colocações?
5. O objetivismo tem produzido um tipo de investigação que não leva a coisa alguma, porque não tem mostrado nenhum significado prático, nem reflexo teórico. O objetivismo do modo como se tem colocado nas ciências sociais é até indesejável, porque infrutífero. Dizer que este objetivismo é uma transposição de um modelo de investigação das ciências físicas é fazer uma injustiça a estas (aliás, examinando a fundo, esse modelo nem existe). Esse objetivismo das ciências físicas só existe no senso comum, porque há concepções nestas ciências que transcendem à observação e ao empírico, e os exemplos disto são inúmeros. Não é uma linha metodológica que talvez possa tirar os pesquisadores do impasse, mas sim a imaginação.
6. É importante a capacidade de colocação do problema de investigação, da detecção de problemas interessantes ou do ponto de vista prático, ou do ponto de vista teórico.
7. A própria maneira de colocar o problema já condiciona uma postura metodológica e esta, no processo, leva a uma determinada construção do que é analisado. Neste processo, parece frutífero salvaguardar as possibilidades de tomarmos nosso objeto de investigação e articulá-lo com seus determinantes mais gerais, num deslindar de suas implica-

ções concretas que, de fato, partam do real. A imaginação não é algo imanente, nasce em função do concreto.

8. Pergunta-se: ao acatar uma nova postura de pensar, como refazer o anterior? Como fazer reflexões fundamentais sobre o quadro de disciplinas que aí estão (didática, administração escolar, etc.)? A *recuperação do específico* na reflexão e na investigação dos problemas da área pedagógica, parece essencial.
9. Se se vê na escola um papel de mediação entre a origem e a destinação social da sua clientela, o problema é desvendar os atos concretos através dos quais esta mediação se efetua. Quais os conflitos que se configuram, quais as alternativas efetivadas na prática para solução destes conflitos, ou consensos provisórios, etc. Enfim, o problema é: como *ver* esta mediação. A pesquisa-intervenção seria a maneira mais viável para se tentar isto?
10. Nas experiências de pesquisa discutidas encontramos diferentes níveis e modos de situar a "intervenção", diferentes modos de o pesquisador se posicionar e se relacionar *em* e *com* o seu campo de estudo, quer no concreto, quer no âmbito da teoria. Há diferenças na maneira de selecionar os problemas — quem escolhe (o pesquisador ou o grupo-alvo do estudo) — como se escolhe — por que etc.; diferenças na vivência do próprio processo de pesquisa, nas formas de comunicação com a comunidade especializada e sobretudo com a não especializada; nos níveis de participação dos sujeitos da pesquisa na própria pesquisa: participando no levantamento de dados ou não; discutindo os dados em diferentes momentos e graus do processo de pesquisa ou não, etc.;
11. Há também um conflito de conceito, pois muitos parecem entender que de qualquer modo toda e qualquer pesquisa é uma intervenção. Precisamos excluir a idéia de que toda pesquisa é intervenção, é uma atuação. É preciso atribuir um significado à expressão intervenção no contexto de pesquisa. Talvez um sentido que inclua a proposta de mudanças aqui e agora, dentro do próprio ato de pesquisar.
12. Por outro lado, parece que se constata que o pesquisador em educação está sofrendo de uma espécie de "nostalgia da ação" sufocado pelo distanciamento (artificial? real?) entre o conhecer e o atuar.

TEORIA DA PESQUISA E PESQUISA TEÓRICA FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA*

Antonio Muniz de Rezende **

Começamos por constatar uma grande diversidade de métodos para o conhecimento da realidade. Reconhecemos, igualmente, que as várias teorias da pesquisa situam-se no contexto da história tanto da filosofia como da ciência. Do ponto de vista filosófico, as etapas históricas podem ser manifestadas em função das várias antinomias metodológicas que se foram estabelecendo com vistas a um tratamento progressivamente mais adequado das realidades estudadas (especialmente do campo da educação). Referimo-nos explicitamente às seguintes: sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, estrutura-infra e supra, sincronia-diacronia, dialética-teleologia, teoria-práxis, homem-mundo(s), crítica-autocrítica. O que queremos insinuar, desde o início, é que se as etapas se sucedem, as subsequêntes não suprimem pura e simplesmente a contribuição das precedentes. O pesquisador terá interesse em compreender, dialeticamente, o que foi superado e o que permanece. Vejamos, rapidamente, a seqüência dessas antinomias, numa ordem mais lógica do que propriamente cronológica.

Sujeito-objeto.

Enquanto o pensamento anterior era realista e metafísico, o moderno se interessa principalmente pelos problemas do conhecimento e mesmo do sujeito cognoscente. O racionalismo cartesiano insiste, a um tempo, na experiência subjetiva e nos procedimentos lógicos do conhecimento filosófico e científico.

Relativamente a Descartes, o criticismo kantiano significa um passo à frente, não apenas no sentido de superar uma solução tranqüila (religiosa) do problema da correspondência entre o mundo interior e o exterior, mas de adotar uma atitude crítica tanto em relação à *Razão Pura* como à *Razão Prática*.

O empirismo, ao contrário do idealismo racionalista e criticista, insiste no objeto, na realidade objetiva do mundo exterior. Não é o sujeito (transcendental) que constitui o objeto, mas este que determina aquele. O positivismo prolonga o empirismo, considerando a objetividade como a grande característica do conhecimento científico, principalmente em relação ao que a experiência técnica permite descobrir. As ciências físicas e, finalmente, as matemáticas tornam-se modelo de todas as outras.

Indivíduo-sociedade

A problemática do sujeito sofreu uma transformação profunda graças, entre outras, à contribuição da sociologia do conhecimento. Tanto o racionalismo como o liberalismo podem ser reconhecidos pela maneira individualista como suscitam o problema do conheci-

mento e da liberdade. O existencialismo começa a aprofundar a questão, na medida em que discute não apenas o problema da individualização do conhecimento mas da própria existência. Freud e a psicanálise dão ao assunto uma profundidade só revelada pela psicologia das "profundezas". O personalismo de Mounier é uma primeira reação contra o individualismo, na medida em que explora a distinção entre indivíduo e pessoa, esta e não aquele caracterizando-se pela capacidade de relacionamento com os outros.

Mas é o sociologismo que constitui o extremo oposto do individualismo. Provavelmente, ninguém melhor que Marx soube evidenciar a dimensão social de nossa existência histórica. Hegel, que o precedeu, não deixou de mostrar o caráter trágico da situação social, uma vez que o problema da alienação fica colocado no coração mesmo da experiência humana, tanto em termos de conhecimento (consciência objetivada) como de relações sociais (na dialética do senhor e do escravo).

Estrutura, infra e supra

Se a dimensão social vem questionar uma concepção meramente individual dos problemas humanos, a abordagem estrutural situa tanto o indivíduo como a sociedade no contexto mais amplo das relações estruturais. É importante, no entanto, notar que a problemática estrutural tem sentido diferente no marxismo, no estruturalismo, no funcionalismo, no culturalismo e na fenomenologia.

Para o marxismo, a perspectiva estrutural é, antes de tudo, ocasião para mostrar como os diversos setores da vida humana se organizam a partir de uma base infra-estrutural econômica. Na verdade, porém, os autores marxistas não coincidem na maneira de explicar o papel da supra-estrutura. Há diferenças importantes entre Althusser, Goldman, Lukács e Gramsci.

Se o marxismo é explicitamente materialista, o estruturalismo propriamente dito é implicitamente idealista. Para ele, a estrutura se destaca dos elementos concretos em que se encarna, e aparece de maneira formal, independentemente daqueles elementos. O que interessa é a forma inteligível da estrutura, quer ela se realize ou não. Por seu aspecto formal, o método estruturalista tem muito a ver com o desenvolvimento de uma tecnologia "abstrata", na informática, na cibernética e nos diversos modelos de análise sistêmica.

O funcionalismo também se interessa pela estrutura, mas ao considerar as estruturas concretas concebidas como um organismo, um todo, cujo funcionamento acaba por resolver seus próprios problemas. Reconhecendo que todas as relações são funcionais, a distinção entre estrutura, infra e supra não é tão importante para o funcionalismo como o é para o marxismo.

O culturalismo, mais do que na aparência, inverte as relações que o marxismo estabelece no seio da estru-

* Resumo do primeiro capítulo de uma obra a ser proxima-mente publicada.

** Da Universidade Estadual de Campinas.

tura; não é a infraestrutura que determina, mas a supra-estrutura. Tanto mais que o culturalismo ortodoxo considera as relações entre o homem e a cultura como de causalidade, esta sendo causa daquele.

A fenomenologia se esforça por restabelecer a totalidade da estrutura como tal, insistindo na reciprocidade da relação intencional e na concretude das estruturas existenciais.

Sincronia-diacronia

Uma das principais (re)descobertas da filosofia contemporânea é a historicidade tanto do sujeito como do objeto, do indivíduo e da sociedade, da estrutura e seus elementos.

Superando o essencialismo da imutabilidade das coisas e das idéias, a consciência histórica permitiu compreender melhor o desenrolar dos acontecimentos e do próprio discurso como manifestação do fenômeno humano. É verdade que o formalismo contemporâneo não deixa de ser, a seu modo, continuador do essencialismo antigo, e as análises formais são propriamente atemporais. O pensamento histórico não consegue, entretanto, evitar problemas críticos (como os enfrentados por Kant): será a história conhecimento dos fatos ou das versões? E tudo isso tem muito a ver com o problema das ideologias, tanto em seu aspecto teórico como prático, quer para interpretar a história "cientificamente" em termos de processo, quer para inserir nela os rumos do desejo, da liberdade e da utopia.

Em qualquer hipótese, porém, a história aparece como ponto de encontro dos diversos outros aspectos já mencionados e que nos resta ainda apontar.

Dialética-teleologia.

O pensamento contemporâneo se caracteriza pela afirmação da dialética tanto do conhecimento como da realidade. Hegel e principalmente Marx foram os autores que mais contribuíram para a ampliação dialética do discurso filosófico e científico. Na verdade, além de histórica (como discurso) a dialética é também estrutural, dizendo respeito à totalidade e levando em conta as diversas formas de relações, ou melhor, é uma dialética polisêmica.

O contexto materialista em que a dialética é mais freqüentemente apresentada leva-a a ser entendida como manifestação da influência determinante que a infraestrutura exerce sobre a estrutura e a supra-estrutura. Donde, igualmente, a ênfase no processo dialético-histórico *intrínseco*, na negação não só metafísica como do projeto e da utopia. O intrínsecismo da dialética deixa em aberto a questão de uma alteridade radical e, finalmente, da própria revolução.

Com a preocupação de evitar os limites de uma concepção materialista da dialética histórica é que se introduz a questão da teleologia, não no sentido de uma mera autodeterminação intrínseca do processo, mas de um reconhecimento de que os sujeitos da história não são totalmente alienados no anonimato dos processos espontâneos ou das formas abstratas, com funcionamento automático. Em outras palavras, uma dialética polis-

sêmica e plenamente histórica é a única compatível com um projeto revolucionário e a própria idéia de revolução.

Teoria-práxis

O estudo das relações entre teoria e práxis não deixa de reintroduzir alguns aspectos do pragmatismo, conotando o objetivismo positivista e o tecnicismo científico. Isto ocorre tanto em termos naturalistas como mecanicistas de inspiração estruturalista formal.

A preocupação de Marx com uma ciência da práxis levou-o a considerar a ação como fonte de toda teorização, à semelhança do que também era sugerido pelo positivismo empirista e pragmático. No entanto, Marx sabe ampliar o âmbito da técnica, que não é fator apenas de conhecimento da realidade mas de relacionamento dos homens entre si. A produção e os modos de produção afetam a estrutura e a supraestrutura constituindo-se como objeto por excelência da teoria tanto filosófica como científica: a teoria não só é relativa à práxis mas é *na práxis* que se constitui com possibilidade de verificação científica.

Em sua dimensão epistemológica, a questão da teoria e da práxis diz particularmente respeito ao estatuto das ciências humanas e à sua distinção das formais e empírico-formais. Em especial, a política não se reduz nem a uma pura técnica, mesmo cientificamente burocratizada, nem a uma simples virtude, como poderia sugerir o voluntarismo na exaltação da vontade como poder.

Em qualquer hipótese, porém, devemos reconhecer o bem fundado da observação de Marx ao dizer que os "filósofos já contemplaram demais o mundo e agora se trata de transformá-lo". Neste sentido, a orientação prática do pensamento e da pesquisa está em íntima relação com a ênfase no materialismo (entenda-se: uma atitude não idealista), na história e na dialética. As situações reais é que devem ser estudadas cientificamente, isto é, pela análise das contradições que se manifestam no interior da história, mas com a preocupação de superá-las eficazmente em função de objetivos mais favoráveis à existência de todos.

Homem-mundo(s)

Uma das principais contribuições da fenomenologia foi no sentido de tentar, e até um certo ponto conseguir, uma síntese dinâmica dos aspectos metodológicos anteriores. Na sua concepção do fenômeno humano, ela integra as principais descobertas proporcionadas pela discussão das antinomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, estrutura infra e supra, diacronia-sincronia, dialética-teleologia, teoria-práxis. Semelhante integração permite a introdução de uma nova antinomia dialética — o homem e o mundo — mas num sentido inteiramente renovado, nem sempre percebido pelos leitores apressados da fenomenologia.

Para ela, a estrutura fundamental é a do homem-mundo, *ser-ao-mundo*, com toda a complexidade característica de uma estrutura de estruturas, cheia de sentido(s). Com isso se reconhece a originalidade do mundo humano que *não se reduz* a nenhuma das dimensões de

sua própria existência, e muito menos às formas de um mundo inferior. Neste sentido, a fenomenologia permite e exige uma tomada de posição epistemológica que tanto insiste na distinção das diversas ciências (formais, empírico-formais e humanas) como na superação do mito da evidência e da certeza. É uma filosofia da ambigüidade ou, mais precisamente, da polissemia simbólica.

A conseqüência será uma superação de todas as formas do dogmatismo (científico, filosófico, prático), em nome de uma busca constante da verdade, cuja plenitude, no entanto, nunca será alcançada. Considerando a história como um discurso vivido em cuja trama semântica o sentido se articula em todos os sentidos, ela estará particularmente interessada na interpretação e no conflito das interpretações, tanto dos fatos como das versões.

Tanto mais que o mundo, para ela, não é objetivamente autônomo, mas humano, o que significa que, como constituído, comporta marcas humanas, históricas e culturais. Não se pode, portanto, confundir o mundo e os mundos (culturais). Estes são pontos de vista a partir dos quais os homens se situam e se podem referir ao mundo como horizonte de todos os horizontes. As noções de visão-de-mundo e de ideologia adquirem, para a fenomenologia, um sentido dialético como negação-afirmação do próprio mundo humano, ou do próprio fenômeno, que se manifesta e se esconde em tudo o que é dito a seu respeito.

Com a noção fenomenológica de estrutura-simbólica-concreta podemos superar todas as formas de reducionismo (analítico ou totalitário), ao mesmo tempo que reconhecemos o inacabado de um discurso histórico ao qual, por isso mesmo, podemos acrescentar mais sentido, e mesmo outro sentido além daquele que já lhe foi dado. A revolução torna-se assim inteligível, tanto do ponto de vista prático como teórico, não dispensando a consciência e a liberdade tanto dos indivíduos como das classes sociais. A grande dialética, estrutural e histórica, passa então a ser a do processo e do projeto, da tópica e da utópica, na negação-afirmação da facticidade e da transcendência. Neste sentido, a fenomenologia é a reabilitação da filosofia e do humanismo.

Crítica-autocrítica.

Como seu nome indica, a Escola Crítica de Frankfurt pretende estabelecer uma crítica (teórico-prática, metodológica) das várias outras antinomias e da atitude que as diferentes correntes filosóficas adotaram a seu respeito. Embora cada corrente, em sua época, e relativamente a problemas bem determinados, tenha sido uma preocupação crítica, trata-se agora de uma crítica radical, ou, se quisermos, de uma crítica da própria atitude crítica.

Neste sentido, critica-se tanto o marxismo como a fenomenologia, o idealismo como o materialismo, o empirismo como o positivismo, o estruturalismo como o historicismo, o individualismo como o sociologismo. E a questão que se coloca é a de saber em que medida as correntes criticadas se manifestam capazes de integrar as críticas que lhe são feitas. Um serão mais abertas que

outras, em função, precisamente da sistematização de seu próprio discurso. Em outras palavras, a grande questão passa a ser a da possibilidade da autocrítica.

Na verdade, tanto do ponto de vista psicológico como epistemológico, a autocrítica tem como primeira etapa a aceitação do outro, do ponto de vista dos outros e, mais radicalmente, do Outro como negação do mesmo. A segunda etapa se desenvolve como experiência do conflito das interpretações e manutenção de uma atitude dinâmica tanto em relação aos fatos como às versões, à história como ao discurso.

Evidentemente, a crítica e autocrítica dizem respeito não só à teoria mas à práxis, e a ambigüidade simbólica da teoria deve ser estendida também à práxis. A práxis científica aparece como um engodo, camuflando (da mesma forma que a ideologia) a necessidade de uma constante busca — crítica — da verdade tanto teórica como prática.

Nem por isso caímos no relativismo, no espontaneísmo, ou na acomodação conservadora. Só haverá revolução se a fizermos, mas ela só será autêntica se a fizermos criticamente. Juntamente com os autores da Escola Crítica de Frankfurt, devemos mencionar Sartre e o que escreveu a respeito da Crítica da *Razão Dialética*.

Conclusão

Como se pode ver, uma teoria da pesquisa, tanto teórica como prática, não pode dispensar uma pesquisa teórica a respeito da metodologia e de sua história. Com muita freqüência, o pesquisador e mesmo o teórico da pesquisa situa-se num determinado contexto histórico de fato superado, sem capacidade de integrar a contribuição de outras etapas, anteriores ou posteriores. Se é verdade que a dialética histórica comporta a negação de teses anteriores, uma síntese autêntica só se constitui como manutenção da complementariedade antinômica da negação-afirmação: uma sendo, precisamente, a crítica da outra. Por outro lado, a síntese não é uma simples retomada do que foi afirmado e negado, mas uma compreensão mais profunda do antigo à luz do novo. A integração numa estrutura superior significa, de fato, uma nova situação estrutural, em que o sentido se revela de outra forma. Exemplificando apenas: a questão levantada pela antinomia sujeito-objeto é profundamente modificada, sem ser simplesmente supressa, ao ser retomada na antinomia homem-mundo. Neste último contexto, a primeira antinomia passa a conotar as transformações históricas introduzidas pela problemática indivíduo-sociedade, estrutura-infra e supra, diacronia-sincronia, etc., sem que a questão primitiva deixe de existir. Em outras palavras, a superação histórica do cartesianismo não significa que Descartes não tenha nenhuma contribuição a nos dar. Sua preocupação com os procedimentos lógicos da razão continua válida, embora a lógica e a epistemologia contemporâneas se expressem de forma inteiramente nova. O mesmo se diga em relação às outras antinomias e à sua superação histórica. O grande risco a que o pesquisador se expõe, hoje como sempre, é o de privilegiar um autor, um método, sem capacidade de uma crítica

mais ampla, à luz, precisamente, da contribuição de outros autores e de outras metodologias*.

Comentários

O texto do Professor Muniz de Rezende, reproduzido aqui, é uma síntese da exposição que fez durante o seminário, na qual estendeu-se e aprofundou-se em vários dos aspectos abordados. Nessa exposição, procurou sistematizar e responder a algumas das preocupações teórico-epistemológicas que permearam as discussões nos dias anteriores. Assim, neste dia as colocações dos participantes foram mais no sentido de esclarecer alguns dos pontos abordados ou de relacionar estes pontos a problemas anteriormente discutidos. Abordou-se a questão das várias concepções do que é teoria e do que é teorizar, e de que a noção de teoria tem também uma história, sendo debatidos alguns aspectos dessa história. Discutiuse também o fato de uma corrente bastante vasta de pesquisadores em ciências humanas confundir teoria com simples enunciados de conceitos teóricos (ou ditos teóricos) mas que não se sustentam num eixo epistemológico, e que, em geral, são extremamente restritos e muitas vezes contraditórios.

Outro ponto abordado foi a questão da linguagem e do uso de conceitos "fora de lugar", ou seja do emprego de termos deslocados de seu sentido na teoria de que decorre. A imprecisão de linguagem e até a não preocupação com essa linguagem caracterizam uma problemática que para os pesquisadores em educação mereceria atenção. É preciso despertar a preocupação com a teoria e com a própria formação teórica do pesquisador. Esta-

mos vivendo na verdade o drama de um metodologismo mal digerido e sem conteúdo.

O imediatismo nas pesquisas é outro fator de esvaziamento de conteúdo, significado e impacto das pesquisas em educação.

Quanto à problemática das alternativas teórico-metodológicas (ambos os termos estão intrinsecamente relacionados) o que é preciso realmente é buscar ou alcançar novas maneiras de pensar, de um lado e de outro, levantar as barreiras de determinadas rotulações precoces e procurar ouvir, analisar, entender, compreender as diferentes perspectivas de trabalho de pesquisa que aí estão ou que virão, sem se deter na sua forma mas penetrando em seu conteúdo e significados.

Encerrando a apresentação sucinta deste Seminário, fazemos notar que os debates foram permeados com relatos de experiências de pesquisa — ou de formação de pesquisadores em nível de pós-graduação — que foram ou estão sendo vividas pelos pesquisadores presentes em suas respectivas instituições. Nessas exposições algumas mais detalhadas, outras mais breves, foram explicitadas várias dúvidas, conflitos e analisadas decisões tomadas a nível dos projetos e encaminhamentos concretos para os trabalhos de pesquisa na prática.

* Os outros capítulos de nosso livro dizem respeito aos seguintes temas:

1º) Pesquisa estrutural e estrutura da pesquisa.

2º) O discurso do pesquisador.

3º) Pressupostos filosóficos da pesquisa em educação.

Apêndice

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Além de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, participaram deste seminário:

Antonio Muniz de Rezende
Universidade Estadual de Campinas
Aparecida Joly Gouveia
Universidade de São Paulo
Ady Álvares Correa Dias
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Carmem Lins Baia de Solari
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Gaudêncio Frigotto
Fundação Getúlio Vargas — RJ
Glaura Vasques de Miranda
Universidade Federal de Minas Gerais
Hélio Pontes
Universidade Federal de Minas Gerais
Jorge Nagle
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
Araraquara

José Mário Pires Azanha
Universidade de São Paulo
Lília da Rocha Bastos
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Magda Becker Soares
Universidade Federal de Minas Gerais
Malvina Cohen Zaide
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nélio Parra
Universidade de São Paulo
Paulo Schütz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Valdemar Sguissardi
Universidade Federal de São Carlos
Walter E. Garcia
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Wathsala I. Srone
Universidade Federal do Espírito Santo
Zaida Grinberg Lewin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul