

DISCIPLINA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS COMO AÇÕES TEÓRICAS

Natália Regina de Almeida*
Siomara Borba Leite**

Resumo: Este texto traz uma discussão sobre o conteúdo da disciplina *Pesquisa em Educação* - disciplina que tem por objetivo ensinar a atividade investigativa no campo do conhecimento em educação. Com a preocupação em discutir o significado desta disciplina e sua importância na formação do pesquisador, o argumento central deste trabalho é que a escolha metodológica e a construção dos instrumentos de pesquisa são ações orientadas pela perspectiva epistemológica. Considerando o pressuposto de que a opção por um determinado método de pesquisa e a definição dos procedimentos para o trabalho empírico são ações sustentadas por determinada forma de entendimento epistemológico, serão apresentados os argumentos que destacam a importância da orientação epistemológica sobre o processo investigativo.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Métodos e técnicas. Pressupostos epistemológicos. Construção teórica.

Discipline Research in Education: methods and techniques like how shares theoretical

Abstract: *This text provides a discussion on the content of discipline Research in Education – discipline that is intended to teach the research activity in the field of knowledge in education. With concern in discussing the meaning of discipline and its importance in the formation of the researcher, the central argument of this text is that the methodological choice and construction of research instruments actions*

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Apoio Técnico à Pesquisa; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rua São Francisco Xavier, 524, Grupo 12037-F, Maracanã, 20550-013, Rio de Janeiro; nataliauerj@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora associada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; siomaraborba@gmail.com

are guided by epistemological perspective. Considering, the assumption that the choice of a specific research method and the definition of procedures for the empirical work actions are supported by a certain form of epistemological understanding, will present the arguments that highlight the importance of epistemological orientation on the investigative process.

Keywords: *Research in Education. Methods and techniques. Epistemological assumptions. Theoretical construction.*

1 INTRODUÇÃO

O ensino do fazer científico, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, de forma geral, tem sido realizado por meio de dois procedimentos: um destes procedimentos é um conteúdo disciplinar, que introduz o aluno nas questões que constituem o fazer científico e o outro é o exercício científico, quando o aprendiz se envolve, de forma imediata e direta, com as regras, as exigências e as condições cotidianas da atividade investigativa, desenvolvendo seu trabalho de final de curso e/ou participando de grupos de pesquisa como aluno de iniciação científica.

Reconhecendo, portanto, a existência desses dois momentos no processo de ensino e aprendizagem da ação investigativa, processo que se realiza na formação acadêmica, este trabalho será desenvolvido, especificamente, em torno do conteúdo da disciplina curricular destinada à formação do pesquisador.

Este texto, ainda que de forma indireta, continua uma discussão já iniciada sobre o conteúdo da disciplina, conhecida por diferentes denominações, entre elas, *Pesquisa em Educação*, *Metodologia Científica*, *Metodologia Científica em Educação*, ou ainda, por uma nomenclatura mais contemporânea, *Pesquisa e Prática Pedagógica*, tratada no cotidiano da formação acadêmica como *PPP*. Esta disciplina tem por objetivo formar o pesquisador e sua ementa; de modo geral, compreende os aspectos centrais à atividade científica.

Por se constituir em uma atividade de introdução ao exercício científico, a disciplina *Pesquisa em Educação* é entendida como momento acadêmico de apresentação das possibilidades epistemológicas, metodológicas e técnico-instrumentais da pesquisa, unidades constituintes da ação investigativa que trazem a identidade do processo de conhecimento do real, contribuindo, portanto, com que esta disciplina se caracterize por ser um momento importante no processo de formação do pesquisador.

Sem a intenção de responder questões que dizem respeito ao como fazer em relação aos procedimentos técnicos, mas com a preocupação em discutir o significado desta disciplina e o cuidado em reconhecer sua importância na formação do pesquisador, o objetivo deste trabalho é argumentar que a escolha metodológica e a construção dos instrumentos de pesquisa são ações orientadas pelos pressupostos epistemológicos.

Entendemos como fundamental esclarecer que, ao defender a importância da orientação epistemológica no processo de formação do ofício de pesquisador, enfatizamos o que já anunciamos rapidamente: em nenhum momento a intenção é desqualificar o ensino e a aprendizagem da dimensão normativa do trabalho de pesquisa. Entendemos, como Bianchetti e Meksenas (2004, p. 75), que o desenvolvimento da disciplina voltada para a formação do pesquisador não pode investir, exclusivamente, na dimensão epistemológica e desconsiderar o aprendizado normativo. A nossa intenção, ao enfatizar a necessidade de atenção aos aspectos epistemológicos, portanto, não é “[...] tornar secundários os aspectos formais da apresentação das pesquisas, destacando apenas preocupações mais ‘elevadas’ e que dizem respeito aos conteúdos e aos métodos do conhecimento, [...]”, pois, concordamos com os autores que despertam atenção para o significado político da negação do acesso ao aprendizado técnico próprio do ofício de pesquisador. O descuido com o ensino dos procedimentos técnicos do trabalho investigativo significa, indiretamente, a negação do direito à pesquisa:

[...] não é possível tornar secundário o estudo das técnicas de pesquisa, os procedimentos inerentes ao trabalho de campo ou mesmo, as regras de normalização de monografias em nome da discussão dos métodos do conhecimento. Reduzir um *curso de Pesquisa e Prática Pedagógica* a um mero receituário de técnicas de pesquisa é, como vimos, algo problemático. Por outro lado, transformar esta disciplina em um puro curso de epistemologia significaria negar aos discentes o direito à pesquisa [...] (BIANCHETTI; MEKSENAS, 2004, p. 77).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir os aspectos que entendemos centrais não somente ao ensino do fazer científico à aprendizagem da atividade investigativa na sua forma acadêmica disciplinar, mas também ao exercício científico. Serão considerados os constituintes do ato de fazer pesquisa, discutindo o significado dos elementos metodológicos e dos procedimentos técnicos do trabalho científico. Ressaltamos que trataremos os aspectos metodológicos e técnicos como aspectos constituintes e fundamentais da ação investigativa, mas

que, no entanto, somente realizam seu valor prático no bojo de uma discussão epistemológica, sem negar a relevância, o significado e o lugar dos aspectos formais do trabalho de pesquisa.

2 DISCIPLINA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS COMO AÇÕES TEÓRICAS

Entre os aspectos centrais ao processo investigativo estão a teoria, o método e os instrumentos de pesquisa. Em relação ao conhecimento teórico, ele é entendido como constituinte da prática científica que orienta o trabalho de pesquisa:

A teoria é um instrumento norteador do trabalho investigativo, ou um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido. (DESLANDES, 2003, p. 19, grifo do autor).

No que diz respeito à questão epistemológica, o argumento central atenta para a impossibilidade de se realizar a aprendizagem da atividade científica, descartando a dimensão epistemológica capaz de contribuir para o entendimento das diversas opções metodológicas e instrumentais da ação investigativa. Partindo do entendimento de que os fundamentos epistemológicos definem, de forma mediata e indireta a prática investigativa, diferentes autores destacam as questões da relação sujeito-objeto e a importância da teoria na prática investigativa.

Severino (1992, p. 33) é um dos autores que desperta atenção para a importância da discussão dos fundamentos epistemológicos. O autor argumenta que todo o trabalho científico é acompanhado de uma discussão epistemológica que traz elementos para o entendimento do que é a subjetividade, a realidade como objeto de pesquisa, o processo de conhecimento e significação do mundo, entre outros:

Há assim uma perspectiva filosófica que atravessa todo o trabalho científico. É por isso que todo pesquisador, ao fazer avançar o conhecimento científico, se debate com questões fundamentais que dizem respeito à relação do sujeito com o objeto, questões que só são abordáveis mediante um enfoque filosófico. Todos os novos métodos de pesquisa – como a etnometodologia, a pesquisa etnográfica, as pesquisas do cotidiano – têm um embasamento epistemológico, pressupõem uma compreensão do que é a subjetividade e seu alcance em termos de poder de conhecimento.

Um aspecto central, que diz respeito ao fazer científico, é a relação sujeito-objeto, uma vez que “[...] a construção do conhecimento referente a qualquer tipo de objeto, coloca sempre a questão da relação sujeito-objeto, questão que se complexifica ainda mais quando se trata da esfera do conhecimento no âmbito das ciências humanas.” (SEVERINO, 2006, p. 46).

Nesse sentido, o tratamento dessa complexidade exige cuidado em trabalhar a partir do entendimento de que não existe uma dicotomia sujeito-objeto, mas a necessidade de se compreender que essas duas dimensões, no processo de conhecimento, são de *horizontes* diferentes. No processo de conhecimento da realidade social, sujeito e objeto se confundem como elementos constituintes do processo investigativo. No entanto, neste processo, estes dois elementos possuem destinos, vocações e compromissos diferentes.

Considerando, então, os pressupostos teórico-epistemológicos que estão subjacentes ao processo investigativo, existe, de forma geral, um consenso entre as diferentes perspectivas epistemológicas: o conhecimento é produto de uma relação entre um sujeito e um real, mediada pela atividade de investigação: “O conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto da sua preocupação [...]” (CARDOSO, 1976, p. 63). De forma geral, essa afirmação não origina as divergências, no entanto, elas existem e aparecem quando o processo investigativo propriamente dito é definido. O que se apresenta como questão de debate entre as dimensões epistemológicas são as formas como os elementos constituintes deste processo se relacionam, ou melhor, são as posições de cada um destes elementos constituintes no processo de investigação, são as definições do lugar do sujeito e do real neste processo.

Devechi e Trevisan (2010), ao analisarem a pesquisa qualitativa em educação, apresentam as diferentes abordagens desse tipo de pesquisa e afirmam que a diferença central entre os fundamentos epistemológicos, que sustentam as definições do que se entende por pesquisa qualitativa, está na forma como cada um dos fundamentos entende a relação sujeito-objeto da pesquisa. Segundo os autores (2010, p. 155), as diferenças epistemológicas da abordagem qualitativa estão “[...] na posição do sujeito e na compreensão do objeto [...]”

Partindo do debate sobre essa relação, Devechi e Trevisan (2010) identificam três orientações epistemológicas possíveis, que se diferenciam ao definir os lugares do sujeito e da realidade no processo de conhecimento: a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, a crítico-dialética e a hermenêutico-reconstrutiva. Para a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, o processo de conhecimento

destaca o sujeito como polo dominante na relação de entendimento do mundo. Conforme Devechi e Trevisan (2010, p. 155-156), a compreensão crítico-dialética da relação sujeito-objeto, na prática de conhecimento, concebe a igualdade de posição do sujeito e do real nesta relação. E a concepção hermenêutico-reconstrutiva entende que o conhecimento é o resultado da relação sujeito-sujeito que constrói uma compreensão conjunta do real:

Para a abordagem fenomenológico-hermenêutica, o sujeito está no centro da relação sujeito-objeto, ou seja, ela propõe uma redescoberta do sujeito diante da ilusão da objetividade preconizada pelo positivismo, sendo o objeto uma qualificação do processo de interpretação. Para as abordagens crítico-dialéticas, não existe centralização, o sujeito e o objeto possuem o mesmo peso de importância para o conhecimento, sendo o objeto um elemento ontológico. Já para as abordagens hermenêutico-reconstrutivas, a centralização está nas relações entre os sujeitos (sujeito-sujeito), sendo o objeto uma suposição acordada sobre o mundo objetivo. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 155-156).

Considerando essas orientações epistemológicas, Devechi e Trevisan (2010) entendem que para a discussão fenomenológico-hermenêutica e para a discussão hermenêutico-reconstrutivista, o sujeito ocupa posição de destaque, sendo o constituinte definidor do processo investigativo. Por sua vez, a concepção crítico-dialética trabalha com a relação entre o sujeito e a realidade, o sujeito e o real ocupam o mesmo lugar no processo de conhecimento:

Tanto nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, quanto nas hermenêutico-reconstrutivistas, o sujeito tem mais força que o objeto no processo de significação, o que não quer dizer ou indicar, como dissemos antes, o apagamento de sua existência. E ainda, nas abordagens crítico-dialéticas, o sujeito só se compreende em relação ao objeto, não existe uma separação desses elementos. (DEVECHI, TREVISAN, 2010, p. 158).

Em outra perspectiva, Carminati e Meksenas (2006) destacam um aspecto que diz respeito à relação sujeito-objeto e que envolve a questão do real e da verdade. Sem nos determos no debate sobre o que é o real e o que é verdade, buscamos as contribuições de Carminati e Meksenas (2006, p. 135) para a definição do objeto. Os autores entendem que considerar esta definição permite identificar o fundamento da *verdade*: “[...] o que constitui a realidade e o que fundamenta uma verdade? [...]”

Ao buscar a definição do que é o real, Carminati e Meksenas (2006, p. 138, grifo do autor) se afastam da definição empírica a qual afirma a realidade

existe anteriormente ao homem e que ela somente é apreendida pelos sentidos e pela experiência, e, ao mesmo tempo, distanciam-se da concepção idealista, que afirma que a realidade existe no sujeito antes de existir objetivamente:

[...] a realidade está dentro de cada ser humano. A realidade é construída de modo imanente e apenas nas trocas realizadas pelas mais diversas subjetividades – a intersubjetividade – é que ela se fará objetiva e, portanto, exterior ao ser humano na constituição do mundo das coisas [...]

Por sua vez, os autores fundamentam sua compreensão do que é o real a partir da perspectiva marxista. Na concepção marxista de sociedade, a natureza da realidade – o objeto a ser conhecido pela pesquisa científica – é social. Nesse sentido, pode-se afirmar que toda realidade é social: “[...] Assim, do mesmo modo que a natureza fez o ser humano, este fez a natureza e ambos tornam-se sociais: *a realidade só é realidade porque é social* [...]” (CARMINATI; MEKSENAS, p. 137, grifo nosso).

A ênfase nos fundamentos epistemológicos da ação investigativa é explicada com base no argumento de que a escolha do modelo de pesquisa é definida pela concepção teórica que orienta a forma de entender o conhecimento, a história, a sociedade e o homem. Nesse sentido, Devechi e Trevisan (2010, p. 156) afirmam que “[...] Para a escolha correta do tipo de pesquisa, métodos e instrumentos ou técnicas de pesquisa, é necessário apreender uma concepção teórica que ofereça visão de conhecimento, de história, de homem e de mundo [...]” Em outras palavras, significa que o desconhecimento das concepções teóricas fundantes das diferentes possibilidades metodológicas vai se traduzir em escolhas inapropriadas das opções investigativas, pois “[...] a escolha e a utilização de determinadas metodologias de pesquisa são tributárias dessas referências epistemológicas, ou seja, de uma determinada concepção da relação sujeito/objeto no proceder do conhecimento [...]” (SEVERINO, 2006, p. 47).

Embora para o desenvolvimento de uma pesquisa a introdução às diferentes possibilidades metodológicas seja fundamental, a natureza, a qualidade e os limites de cada procedimento metodológico podem se perder caso o aprendiz de pesquisador não considere, ao definir o seu trajeto investigativo, o significado de cada tipo de pesquisa, ou seja, se no momento de definir a metodologia da investigação a escolha desse método não for acompanhada de uma discussão sobre os critérios de cientificidade que definem cada opção metodológica, critérios que, em última instância, indicam a orientação epistemológica. Nesse sentido: “[...]”

somente conduzindo o raciocínio até o plano propriamente epistemológico, distanciando-se, assim, das malhas do método como tal para atingir as suposições em que se baseia, as bases de que parte, é que será possível compreender a formação do conhecimento e o papel que aí cabe ao método [...]” (CARDOSO, 1976, p. 63).

Esquecer, portanto, esta discussão sobre os princípios de cientificidade é, de acordo com a análise de Cardoso (1976, p. 61), fazer com que o pesquisador adote “[...] os padrões aceitos e estabelecidos do ‘método científico’ [...]”, ou seja, trabalhe com determinadas opções metodológicas e procedimentos investigativos sem um questionamento crítico, “[...] dos critérios de cientificidade segundo ao quais deve acatá-los e não a outros [...]” Em outras palavras, considerar a discussão dos critérios de cientificidade, critérios que fundamentam cada método de investigação, significa prestar atenção à perspectiva epistemológica que está subjacente à definição do método científico, nesse momento, entendido como “[...] um instrumento utilizado pela Ciência na sondagem da realidade, [...] formado por um conjunto de procedimentos, mediante os quais os problemas científicos são formulados e as hipóteses científicas são examinadas [...]” (GALLIANO, 1979, p. 32).

Cardoso (1976), discute as questões do método científico, sem, no entanto, negar a sua importância, no trabalho de aproximação do real. A autora entende o método como um elemento que compõe “[...] um conjunto responsável pela elaboração do conhecimento [...]” e já que é, pelo método, que “[...] a ciência se afasta do senso comum” (CARDOSO, 1976, p. 79). Sua análise parte da crítica não somente à crença positivista de que o método científico garante o conhecimento da realidade bem como da crítica ao pressuposto empirista de que a realidade *fala* o que ela é. Ao considerar, portanto, o pressuposto de que a realidade *fala*, o método se caracteriza pela busca sensível, seja por meio dos sentidos, seja mediante a experiência da *verdade do real* e *sobre o real*. Nessa perspectiva, o método é entendido como procedimento que permite desvendar o que é o real e este método é tratado como modo de fazer, que garante ao pesquisador que ele chegue ao conhecimento *verdadeiro*, porque científico, sobre o objeto.

Segundo Cardoso (1976, p. 61), para realizar este pressuposto, para que a realidade possa *falar*, a epistemologia positivista define regras e procedimentos que permitem a *manifestação* do real e garantam, ao pesquisador, o alcance da *verdade* sobre o real: “[...] Numa epistemologia cartesiana o método se reduz a um conjunto de regras que por si só garantem a obtenção dos resultados desejados. O investigador que as conheça bem e que consiga agir puramente de acordo com elas chegará a bom termo no seu trabalho [...]”

Para Cardoso (1976), o real imediato não se dá a conhecer. Este não é o objeto de conhecimento. É somente na relação sujeito-mundo que a realidade se torna objeto de conhecimento. Essa discussão, no entanto, não parte do pressuposto de que a realidade não existe. A realidade existe. Ela é o elemento desencadeante, que inicia o processo de conhecimento, portanto, “[...] é ela que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade [...]” (CARDOSO, 1976, p. 64-65), pois tudo o que o real apresenta não é suficiente para garantir o entendimento e a explicação da realidade: é necessária a ação do pensamento, na sua organização de conhecimento teórico, que vai fazer do real objeto de conhecimento.

Portanto, para uma epistemologia crítica à epistemologia cartesiana, a questão do método se coloca de outra forma. O método é entendido como parte de um conjunto teórico, que não está limitado à obediência intransigente às regras e aos procedimentos definidos pelos pressupostos da epistemologia cartesiana. Para Cardoso (1976), o método faz parte de um conjunto teórico complexo, estando sujeito a críticas e revisões epistemológicas constantes. Nesse sentido, Cardoso (1976, p. 62), ao apresentar as características do método científico de origem não cartesiana, afirma: “[...] o rigor necessário ao trabalho científico não permite que [...] se pretenda seguir à risca procedimentos estabelecidos. [Esse rigor] [...] tem conduzido na direção oposta, ou seja, à discussão da validade do seu emprego para o problema e estudo, a fim de poder realmente conhecê-lo [...]”

Compreendendo, portanto, que o método não se restringe a regras e procedimentos, anteriormente definidos no contexto epistemológico da apreensão sensível e imediata do real, Cardoso (1976) define o método como um sistema teórico complexo que, certamente, comporta as técnicas e os instrumentos de pesquisa, mas, que tem, no entanto, o compromisso de interpelar, constantemente, estas técnicas e instrumentos investigativos sobre as suas possibilidades de contribuir com o conhecimento teórico, que orienta a aproximação explicativa ou compreensiva do objeto: “[...] Entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado [...], em que ele envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem, no trabalho sobre o seu objeto [...]” (CARDOSO, 1976, p. 62).

Seguindo sua análise, Cardoso (1976, p. 62) sugere que, nessa epistemologia crítica, espera-se uma reflexão constante do método sobre si mesmo, quando o próprio método se volta sobre si, perguntando, pedindo explicação e/ou confrontando os seus pressupostos instituintes, ou seja, os seus pressupostos epistemológicos: “[...] A reflexão é aqui necessariamente retorno do método sobre

si mesmo, questionamento dos seus próprios fundamentos, revisão crítica [...]”

Dessa forma:

[...] O método, pois, se exerce no estabelecimento da consequência teórica desta relação, orientada teoricamente, entre a teoria base e o real a que se refere e para o qual pretende apresentar uma explicação válida. Como resultado deste exercício metódico fica construído o objeto do conhecimento, o objeto científico. (CARDOSO, 1976, p. 73).

Este retorno do método sobre si mesmo, a rigor, significa sua autovigilância. Nesse sentido, para a epistemologia crítica, não é suficiente que, para o desenvolvimento do trabalho investigativo, o pesquisador defina o método de pesquisa e controle sua aplicação para que ele realize plenamente os ideais de objetividade, neutralidade e universalidade da ciência positiva, chegando à verdade sobre o objeto. Para a epistemologia crítica, sem essas preocupações e considerando a condição de transitoriedade do conhecimento e de relatividade do método científico, o método precisa realizar, efetivamente, a “[...] vigilância do próprio método [...]” (CARDOSO, 1976, p. 74).

Toda essa ênfase na necessidade de o método pensar sobre si mesmo está fundada no reconhecimento de dois princípios fundamentais. O primeiro deles é o de que não existem regras prescritas para o conhecimento do real, pois a ação cognitiva é um processo de construção de significados teóricos que considera não somente o objeto a ser conhecido bem como o caráter provisório do real como objeto teórico, a provisoriedade da teoria e do método, das definições epistemológicas e de suas possibilidades técnicas. O outro princípio diz respeito à relação que existe entre o método, o objeto e o problema a ser investigado. A escolha do método para o desenvolvimento de uma investigação não pode prescindir, não pode ser feita de forma independente desses aspectos como se o método se limitasse a um conjunto previamente definido de técnicas e procedimentos investigativos, sem atendimento às condições do objeto e às exigências do problema a ser respondido.

Estes dois princípios partem do pressuposto de que o método é uma construção teórica. Entender o método como uma construção teórica é negar toda a pretensão epistemológica de atribuir “[...] validade universal e absoluta ao método científico [...]” (CARDOSO, 1976, p. 93). Além disso, esquecer o contexto teórico do método tem consequências no trabalho investigativo que passa a ser orientado por questões técnicas e a ser realizado de forma espontânea, levando, segundo Cardoso (1976), à mitificação do método. Ao autonomizar o método,

tornando-o constituinte definidor do trabalho de pesquisa, este passa a ser instruído por preocupações técnicas:

As perguntas mais freqüentes são: ‘como devo proceder?’, ‘qual o método válido?’, isolando os métodos dos seus contextos teóricos, utilizando indiscriminadamente técnicas de um para trabalhar conceitos formulados por outro, para testar hipóteses formuladas segundo um método às vezes radicalmente diferente. (CARDOSO, 1976, p. 93).

De modo geral, Cardoso (1976) compreende que o método faz parte de um corpo ou de um conjunto de relações dentro de um corpo teórico determinado. O método, além de ser um guia geral, depende de elementos que vão além de meras normas, como sólida formação teórica, abertura metodológica, rigor e vontade, a partir de explicações mais refinadas e adequadas. Esse cuidado impede o pesquisador, ao chegar a um momento do seu trabalho de pesquisa que sugere estar finalizado, acabado no sentido de que traz verdades e respostas as quais, de imediato, parecem inquestionáveis, de dizer que concluiu seu trabalho. Para a autora, o pesquisador “[...] jamais poderá dizer: – Agora, sim, conheço. Sua posição exige um rigor maior, e ele dirá: – Agora o conhecimento é mais perfeito do que aquele que partimos. Continuemos logo as pesquisas para, numa crítica incessante, transformá-lo e torná-lo ainda mais verdadeiro [...]” (CARDOSO, 1976, p. 86).

Essas questões que dizem respeito ao método científico, questões da ordem dos fundamentos epistemológicos, também dizem respeito às técnicas e aos instrumentos de investigação. Existem, portanto, subjacentes aos instrumentos escolhidos para a aproximação do real, pressupostos teóricos que indicam diferentes possibilidades de concepção do real, bem como de aproximação do objeto de conhecimento. Cardoso (1976, p. 91-92, grifo do autor) mostra como se concretiza a relação técnicas de pesquisa, forma de entendimento do real:

Se na análise da sociedade e dos grupos eu trabalho com questionários, faço perguntas aos indivíduos e *utilizo as suas respostas como se fossem a realidade daqueles indivíduos* – buscando a ‘objetividade’ – posso verificar que a técnica de entrevistas tem por trás a suposição de que a realidade dos indivíduos é a sua consciência, [...] me obriga a atomizar o meu objeto de estudo [...] supõe alguma ‘teoria’ em que a sociedade e os grupos não sejam senão a soma dos indivíduos que a compõem.

De acordo com Cardoso (1976, p. 66), o trabalho teórico não revela verdades, mas exige esforço para o conhecimento do real: “[...] as teorias não

são verdades reveladas. São sempre resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer seu objeto [...]” Cabe às teorias explicar provisoriamente a realidade, lembrando que a ideia de construção teórica do objeto sugere que quanto mais orgânica e rigorosa for a teoria, mais próximo se está do conhecimento do real: “[...] o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso [...]” (CARDOSO, 1978, p. 34). Na lógica dessa perspectiva, quando o conhecimento é inferior ao objeto teórico, surgem novas questões sobre a realidade em um processo contínuo de retificações. Assim, Cardoso (1978, p. 30) descreve o processo de conhecimento como uma ação que acontece quando “[...] surgem dados novos colhidos e acumulados pela observação e pela experimentação, que levam o pensamento a voltar-se para os fundamentos da teoria, para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para uma colocação em dúvida das idéias evidentes.”

Desse modo, a relação de precariedade entre teoria e objeto não ocorre de maneira imediata, linear, mas em um processo contínuo partindo da relação entre elementos empíricos e pensamento, gerando, por consequência, dúvidas acerca do conhecimento anteriormente construído, contribuindo para novas reflexões e elaboração de teorias e implicando a participação crítica do pesquisador com movimentos de reflexão e dúvidas que, no processo de pesquisa, vão considerar determinada abordagem teórico-metodológica e um ou mais procedimentos de investigativos.

Analisando a questão da metodologia de pesquisa, Laville (1999) reforça a importância da teoria na definição e escolha metodológica ao fazer uma crítica à bibliografia didática produzida para o ensino da ação investigativa quando esta apresenta a metodologia científica como um conjunto de regras pontuais que deve ser escolhido e aplicado, garantindo o sucesso do trabalho científico. Nesse sentido, Laville (1999, p. 125) afirma que “[...] as obras sobre a pesquisa e os manuais de metodologia dedicam geralmente muitas páginas à apresentação dos diversos métodos correntes. Isso se faz frequentemente como um livro de receitas: basta apenas escolher uma delas e aplicá-la.”

Da mesma forma, entendemos o método científico como o elemento definidor no contexto teórico. Compreendemos que os instrumentos de pesquisa como práticas teóricas, isto é, como procedimentos técnicos para a aproximação do real, impregnados de formulações teóricas, diferentemente das perspectivas epistemológicas que tratam os instrumentos de pesquisa como mecanismos que devem ser aplicados na “[...] ida ao real tal como ele se apresenta, por assim dizer em estado bruto [...]” (CARDOSO, 1976, p. 90).

Conceber os instrumentos de pesquisa como portadores de conhecimento teórico significa negar “[...] a ilusão do real transparente, mostrando-se e fornecendo dados que o espelham [...]” (CARDOSO, 1976, p. 84). Para Thiollent (1982, p. 19), afirmar a dimensão teórica dos procedimentos investigativos é, em outras palavras, “[...] criticar o uso das técnicas de pesquisa, a partir de um conhecimento relativamente aprofundado de seus mecanismos [...]” Thiollent (1982, p. 22) argumenta, ainda, que “[...] as técnicas de pesquisa não deveriam ser ensinadas como receitas ou instrumentos neutros e intercambiáveis, mas sim como dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas [...]”

Mas, mais do que isso, a concepção teórica dos instrumentos de pesquisa é uma crítica não apenas ao entendimento de que técnicas de pesquisa são maneiras específicas, objetivas e universais de se relacionar com o real, uma vez que, segundo a epistemologia “empiricista”, a “[...] objetividade científica [está] colada ao objeto real [...]” (CARDOSO, 1976, p. 90) bem como à crença de que instrumentos de pesquisa, principalmente, os instrumentos de medição, ajudam-nos a conhecer o real, a buscar um mundo que se mostra, porque eles *medem e quantificam*, de forma rigorosa, o objeto de conhecimento.

No entendimento de Cardoso (1976), as técnicas apenas se constituem à medida que servem a determinadas teorias, o que quer dizer, em outras palavras, conforme não têm um fim em si mesmas. Cardoso (1976, p. 92) afirma que “[...] a ciência se volta para a realidade. As técnicas que ela utiliza não se servem dela (pelo menos não o deveriam!), mas servem a ela, dentro de esquemas teóricos e metodológicos específicos e em relação a realidades específicas [...]”

Thiollent (1982) critica a possibilidade de as técnicas de pesquisa serem autônomas frente à dimensão epistemológica da prática investigativa; ao reconhecer a natureza teórica dos instrumentos de pesquisa, a aplicação do instrumento deixa de ser um fim em si mesmo. A partir da obra de Pierre Bourdieu, *Le métier de sociologue*, Thiollent (1982, p. 8-9) afirma que toda a técnica de investigação é “carregada” de conhecimentos teóricos: “[...] Segundo a epistemologia, cada técnica é uma ‘teoria em atos’, isto é, contém pressupostos teóricos relativos à estrutura do objeto investigado [...]” (BOURDIEU, [19--?] apud THIOLENT, 1982, p. 8-9). Ainda, de acordo com o autor, a dimensão epistemológica é fundamental no trabalho investigativo, pois é ela que antecede e está subjacente ao processo de conhecimento do real, definindo, controlando e validando as relações teórico-conceituais, construídas no processo de conhecimento do real.

3 CONCLUSÃO

Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho foi argumentar que o conteúdo da disciplina acadêmica voltada para a formação do pesquisador, no campo do conhecimento em educação, sem negar a necessidade de introduzir o aluno nos métodos e nos instrumentos de pesquisa, precisa apresentar o trabalho científico em toda a sua amplitude e momentos, como uma ação teórica.

Essa discussão nos mostra que fazer pesquisa não é uma prática simples: “[...] fazer pesquisa não é fácil, por mais que sejam definidos, os passos da investigação não têm ordenação rígida. Articulam-se na prática, trocam de lugar [...]” (CARDOSO, 1976, p. 81).

O fazer científico não é simples porque não se reduz à escolha subjetiva do método, à identificação das principais características de um procedimento metodológico e nem ao domínio das exigências para a elaboração dos instrumentos de aproximação do objeto, como se o objeto carregasse, em si, sua objetividade e verdade.

Ao contrário, o fazer científico é um fazer complexo, que não significa difícil ou complicado. É complexo no sentido de que este fazer, envolvendo método e técnicas de investigação, é uma atividade teórica, orientada pela teoria, que acontece em um contexto teórico. A partir da contribuição de Cardoso (1976, p. 89), entendemos o fazer científico nos seguintes termos:

Da relação do conhecimento de que se dispõe com o objeto a que se dirige é que surge o dinamismo da pesquisa, orientado em todos os momentos do processo pela teoria [...]. Não é a realidade que se dá integralmente e sensibiliza o observador, começando o conhecimento. Se um pesquisador observa alguma coisa é porque a considera como importante no esclarecimento de algo dentro do contexto teórico mais geral que o mobiliza para a pesquisa. Já tem, deste modo, pelo menos uma ideia mais ou menos precisa do que vai encontrar na coisa observada, ou no mínimo do que vai buscar na observação dela.

Partimos do pressuposto de que o processo de conhecimento do real exige “[...] o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida [...]” (GATTI, 2001, p. 75). Atentar no processo de formação do ofício de pesquisador, para a importância da discussão epistemológica que antecede o ato investigativo, significa garantir ao pesquisador as

condições de questionar seu objeto de conhecimento que, nesse contexto, deixa de ser um objeto, exclusivamente, empírico.

Nota explicativa:

¹ A versão original deste texto foi publicada nos Anais do *X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso-brasileiro de Currículo*, realizado na UFMG, em Belo Horizonte, de 04 a 06 de setembro de 2012.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas de experiências didático-pedagógicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n.7, p. 69-89, set./dez. 2004.

CARDOSO, M. L. C. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 25, p. 61-100, 1976.

CARMINATI, C. J.; MEKSENAS, P. As ciências humanas e a produção social da pesquisa. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

DESLANDES, S. F. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43 jan./abr. 2010.

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

GALLIANO, A. G. **O método científico. Teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1979.

GATTI, A. B. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

LAVILLE, C. Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 119-127, jul./dez. 1999.

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

_____. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

Recebido em 30 de outubro de 2012

Aceito em 26 de julho de 2013