

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Annelay Peneluc da Rocha
Universidade Federal da Bahia
apeneluc@gmail.com

Júlio Bispo dos Santos Júnior
Universidade Federal da Bahia
Juliobispojr@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo aborda o conceito de pesquisa e o debate sobre um conflito ou falso conflito entre a pesquisa quantitativa e qualitativa. Através dos diversos conceitos de rigor, analisa as concepções epistemológicas e filosóficas que embasam e diversificam as pesquisas no país; traçando problemas, conflitos e confrontos. Por fim, considera a pesquisa qualitativa no viés da etnopesquisa crítica e multirreferencial como possibilidade, para além do dualismo objetividade e subjetividade, enquanto forma de percepção e compreensão particular da realidade.

Palavras-chave: educação; pesquisa; epistemologia.

INTRODUÇÃO

A compreensão da pesquisa em educação permeia a análise epistemológica do fazer educativo ora centrado na objetividade tecno-científica, ora na subjetividade pseudo-humanista, no confronto e na possibilidade de articulação/conexão entre estas vertentes de compreensão da percepção, do objeto e da produção do conhecimento. Este falso conflito¹¹ (Luna, 1988) ou conflito²²(Franco, 1988) epistemológico, constitui-se gerador de antagonismos, contradições e divergências que interferem no rigor da pesquisa quanto ao seu estilo, quer seja na abordagem quantitativa quer seja na abordagem qualitativa.

Ao adentrar na discussão sobre a abordagem quantitativa e qualitativa, sobre o rigor inerente e necessário à pesquisa que se pretende válida para uma comunidade científica, faz-se necessário conceituar rigor enquanto palavra. Segundo o dicionário Caldas Aulete (2004), a palavra rigor significa exatidão; precisão (rigor científico) ou severidade; austeridade; inflexibilidade. Exatidão e precisão compuseram desde Descartes o sentido das ciências exatas que sobre a pretensão de metrificar e quantificar o mundo tornaria possível a previsibilidade. Esta compreensão de ciência distanciou e marcou a cisão entre o que é racional, exato, preciso, ou seja, rigoroso e, o que não é científico pela impossibilidade de representação lógico-matemático.

A impossibilidade do rigor atribuído às ciências “não-exatas”, as ciências sociais, no campo da pesquisa, privilegiou os aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Rigor, nesta perspectiva cumpre a máxima de seu significado: severidade e inflexibilidade. Neste contexto, “as humanidades” para se constituírem ciências sociais necessitariam do crivo deste rigor técnico-científico.

O cientificismo configurou não apenas a cisão entre o científico e o não científico, o racional e o emocional, dentre tantos outros dualismos oriundos da lógica cartesiana; configurou à luz da concepção positivista a fragmentação do saber através da disciplinarização e da hiper-especialização como forma de conhecer o objeto, de estabelecer técnicas objetivas de pesquisa.

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos (...) surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas (BORGES e DALBÉRIO, 2007, p. 04).

O HOMEM: OBJETO VIVO OU MORTO PARA AS CIÊNCIAS?

A cisão entre ciências sociais e as ciências exatas, instaurou não apenas a fragmentação em torno da técnica que engrenou toda a ordem do sistema econômico capitalista demarcou também reações que conduziram a outras formas de compreender o conhecimento, o homem e suas relações com o mundo.

Neste contexto faz-se urgente questionar: Como estão centradas hoje as discussões das ciências humanas e sociais? Qual o seu objeto de investigação? Como os pesquisadores das ciências humanas e sociais veem o sujeito homem? Essas são perguntas muito relevantes para aqueles que se arvoram a pesquisar sobre educação, posto que na educação estão envolvidos esses homens, sujeitos de sua própria história. Nas ciências naturais o objeto de estudo, de investigação é um produto acabado passível de certezas, mas e nas ciências humanas e sociais? O homem é um produto acabado, passível de certezas? O próprio homem é um sujeito inacabado, em eterno processo de (re) construção. Segundo Kramer (1997), o sujeito é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. É, portanto, um conhecimento produzido socialmente situado na história e na cultura.

A impossibilidade de explicar objetivamente o homem pelo modelo de investigação das ciências naturais vem lançar às ciências humanas um grande desafio: perceber e compreender o homem na sua condição inalienável de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, produto e processo, visto que o homem não é objeto, é ser humano, e pensá-lo (pensar-se) requer ultrapassar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento também as dimensões ética e estética, só possível pela via da linguagem (Kramer, 1992).

Para compreender o homem como um ser fazedor de sua própria história e objeto de si mesmo, construindo e reconstruindo suas aprendizagens, é preciso respeitar a sua história de vida, o seu contexto e a sua capacidade de se relacionar, porque ele (o homem) em si, é social e por isso capaz de refazer-se, repensar-se e porque não, repensar as ciências humanas. Será que não podemos instaurar uma mudança no sentido de possibilitar um conhecimento científico humanizado?

Será que em nome do rigor, vale à pena esquecermos desse sujeito, objeto das ciências humanas e sociais, chamado homem? Podemos esquecer da humanidade do homem, de suas relações sociais, de suas conquistas? Não podemos transformar o homem em um sujeito-objeto sem voz, e para aqueles que não desejam e não pretendem isso, resta-nos compreender e aceitar a subjetividade como parte do processo de pesquisa, como parte inerente de um estudo que se pretende com qualidade sem esquecer o rigor e a fundamentação metodológica.

Mas afinal, o que é pesquisa?

A Tradição da pesquisa no Brasil, mas especificamente, em Educação, acontece há bem pouco tempo e resume-se a poucas iniciativas por parte do poder público e suas políticas, que sempre destinaram maiores recursos às outras áreas do conhecimento. No entanto, com toda dificuldade que se apresenta de longas datas, como dificuldades financeiras, diferenças teóricas epistemológicas, problemas nas abordagens metodológicas, vem se construindo uma discussão e até um caminhar significativo na área da Educação, muito embora, o próprio ato de pesquisar, fazer ciência, sejam ações relativamente novas na história da Educação do nosso país e por envolver professores/pesquisadores com pensamentos e formações tão distintos, gera em si mesmo, conflitos. Para Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Fomos buscar no dicionário Caldas Aulete (2004), o significado da palavra *pesquisa* e encontramos “1. Ação ou resultado de pesquisar. 2. Estudo metódico a fim de ampliar o conhecimento sobre determinada área do saber.” Procuramos também o significado da palavra *pesquisar* e encontramos “Fazer pesquisa ou investigação (sobre); investigar”. E sobre investigar, destacam-se várias técnicas, teorias, metodologias e muitas opiniões discordantes sobre a investigação perfeita. Qual delas se destaca como melhor ou mais apropriada para os meios científicos? A que considera o sujeito como objeto do seu ponto de partida ou aquela que considera apenas os fatos como relevantes, desconsiderando a subjetividade?

Para Bernadete Gatti, quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. Existem requisitos para pesquisar, porém eles não são únicos e não há uma mesma regra para todo pesquisador. Cada pesquisador há de desenvolver através da prática ou do estudo ou de ambos a sua maneira de interpretar os fatos, de considerar ou não a subjetividade implícita em seu trabalho, desenvolver sua própria metodologia de trabalho, de pesquisa a partir de leituras ou experiências trocadas. Não há uma cartilha, mas precisa haver rigorosidade metódica (retornando a Freire), um compromisso com a criticidade, com seu envolvimento profissional e ético.

Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa idéia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (Gatti, 2007).

O que é importante ressaltar é que a pesquisa precisa salientar algo novo, que valha a pena ser investigado/estudado para o pesquisador e para a comunidade à qual se destina o estudo. A pesquisa precisa ser uma atividade de investigação capaz de agregar ou transformar o fato- objeto de estudo do pesquisador- em um novo conhecimento transformando-o, ou suscitar uma dúvida sobre o objeto investigado ou simplesmente evidenciar ou clarificar suas respostas à comunidade científica.

Agora o que vemos, lemos ou ouvimos repetidas vezes é da falta de compromisso do professor/pesquisador, principalmente daqueles que estão iniciando seus mestrados e doutorados em pós-graduações em Educação pelo Brasil afora. O não engajamento nas discussões epistemológicas, a falta de compromisso, a superficialidade dos argumentos e a fragilidade das posturas assumidas como teórico-metodológicas, aquecem os discursos daqueles que criticam os produtores de pesquisa no Brasil e desacreditam a pesquisa como elemento condicionante para a melhoria da educação no Brasil.

Essa questão reflete, em meu entender, a fragilidade conceitual de muitos cursos de metodologia que não enfrentam uma necessária discussão epistemológica e fornecem aos alunos apenas um rol de técnicas, inviabilizando, assim, a produção de pesquisas consistentes que, a partir de um fio condutor e da discussão de uma problemática, respeitem sua integração com pressupostos teórico-metodológicos pertinentes e a devida adequação aos procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados (Franco, 1988).

REFLEXÕES: METODOLOGIAS, EPISTEMOLOGIAS OU PARADIGMAS?

Na condição de pesquisadores iniciantes, muitas são as dúvidas que nos cabem. Devemos adotar a filosofia positivista, que considera os sujeitos/pesquisadores capazes de exercer uma atividade/pesquisa neutra sem avaliar ou fazer julgamentos e mais ainda, sem devolver àquela comunidade as intervenções necessárias que pudessem promover uma efetiva mudança em sua comunidade/sociedade? Devem (os pesquisadores) apenas limitar-se ao seu objeto de estudo, sem envolver-se emocionalmente? Para Durkheim (1982, APUD Filho & Gamboa, 2002) o pesquisador social deve colocar-se no mesmo estado de espírito do cientista físico quando este tenta pesquisar a natureza. Deve ser neutro e objetivo, não deve discutir com aqueles que o rodeia, sofrendo “influências” (grifo nosso), deve aceitar como aquela sociedade de fato funciona, sem ter a intenção de modificá-la.

A fenomenologia, em contra-partida, surge no século XIII, quando o filósofo Jean-Henri Lambert denominou de filosofia das aparências, porém foi no século XX que Edmund Husserl faz deste estudo uma compreensão do conhecimento. Esta compreensão analisa que tudo que é dado à consciência é fenômeno e, que sendo a consciência intencional, define-se subjetivamente a forma de perceber o mundo. O mundo como resultado da percepção individual lança a pesquisa para um outro rigor; o da percepção do sujeito, entretanto permanece o sentido da palavra: rigor simboliza inflexibilidade. É a inflexibilidade do sujeito demarcada como um outro extremo, que paradoxalmente matam o dualismo sujeito x objeto, subjetividade e objetividade.

Outra reação à máxima positivista e sua preponderância na forma de conceber o conhecimento, a empiria e o entendimento do objeto no campo da pesquisa, foi o Materialismo Histórico. Esta concepção de mundo parte da premissa de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um resultado da evolução do material. A matéria é o princípio e a consciência o secundário. Assim, a concepção Marxista foca sua análise nas leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, da sua evolução histórica e da prática social dos homens (TRIVIÑOS, 1990, p. 51, APUD Borges e Dalbério, 1997, p. 07), enfoca a pesquisa em contextos mais amplos para além do fenômeno, a fim de perceber as contradições que marcam a historicidade do fenômeno e demarca como rigor o discurso hegemônico de classe.

Devemos adotar o pensamento dos filósofos da escola de Frankfurt? Aqueles que fortemente influenciados pelo idealismo de Kant, contrapõem-se à filosofia positivista e nas figuras dos filósofos Dilthey e Weber, dentre outros, iniciaram uma discussão crítica a respeito do que era objeto das ciências naturais e o que era objeto das ciências sociais, o que obviamente, lhes parecia distinto, fazendo-os analisar se as atitudes dos investigadores/cientistas deveriam ser iguais entre si.

Para Dilthey, não há como se distanciar dos acontecimentos cotidianos, das relações existentes entre as pessoas e seus produtos, sejam eles mentais, culturais ou instrumentais. A vida em sociedade se constitui por conta da heterogeneidade, das diferenças de pensamentos e de condutas, portanto, são essas inter-relações que favorecem a relação sujeito/objeto, não há como separar o investigador do seu objeto de estudo.

O valor que Dilthey dava ao estudo da sociedade, das relações sociais, a crítica que fazia sobre a separação dos fatos e dos valores, acabou impulsionando-o a publicar um tratado clássico fazendo distinção entre *erklaren* e *verstehen*. *Erklaren* como sendo o método das ciências naturais e *Verstehen*, como sendo o método das ciências sociais. O importante para Dilthey era compreender a mente daqueles envolvidos na pesquisa, essa compreensão faz parte do processo.

O processo de *verstehen* envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, política, leis, etc. Compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma re-criação daquela experiência, ou do contexto daquela experiência em si mesmo. Portanto, requer-se um certo grau de empatia ou uma disposição para recriar. Quanto mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo (Filho & Gamboa, 2002).

Quem sabe devemos nos enveredar pelos caminhos de Weber, que apoiando o critério valor-relevância de Rickert (APUD Filho & Gamboa, 2002), compreendeu que é mais importante aceitar a escolha do objeto de estudo por parte do pesquisador e suas preocupações do que preocupar-se apenas com o objeto. Para Weber o cientista social deve interessar-se por diferentes coisas e de diferentes maneiras, não há um ponto de partida e além disso,

concebida como legítima o uso de várias abordagens metodológicas numa pesquisa. Considerava o indivíduo, seu comportamento e significados e suas relações com os outros indivíduos, a essência da Ciência social.

O positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico, em educação constituem-se as principais abordagens de pesquisa com os focos ora na objetividade, ora na subjetividade fenomenológica, ora no materialismo histórico. Desta forma, retorna-se às questões inicialmente apresentadas: É possível uma abordagem de pesquisa que contemple esta diversidade? É possível a coexistência de diversas abordagens em uma mesma pesquisa educacional? Há realmente um conflito (Franco, 1988) ou é falso o conflito (Luna, 1988) entre as pesquisas qualitativas e quantitativas?

Para responder a estas questões é necessário retomar o conceito de rigor para além do científico, para o inexato, o impreciso, sensível e flexível. Se considerarmos as abordagens de pesquisa por diferentes fontes epistemológicas, certamente há de se concordar que há um conflito, entretanto se analisarmos as diferenças entre as abordagens e fontes epistemológicas e compreendermos a realidade como um todo indissociável e multirreferencial³³, será possível compreender que não há conflito entre as abordagens.

Considerando que é falso o conflito entre as abordagens, resta analisar as especificidades das ciências sociais, dentre estas a educação e, as ciências exatas. Estas especificidades conduzirão esta análise para a compreensão de *um rigor outro* (MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009). Este rigor compreende a realidade sobre diversos níveis indissociáveis e, a crença no conflito constitui-se sobre a análise da realidade a partir de uma só configuração. É necessário romper com a fragmentação disciplinar em direção à compreensão transdisciplinar da realidade múltipla e complexa⁴⁴. Desta forma Galeffi (2009, p. 29) afirma que:

Entre os dois modelos metodológicos, o de Galileu e o da epistemologia transdisciplinar, há uma coisa em comum que salta imediatamente aos olhos: ambos postulam uma metodologia universalmente válida, a partir da definição lógica de seu próprio objeto. Enquanto o objeto da Física é homogêneo e unitário, o objeto da transdisciplinaridade é heterogêneo e polifacetado, compreendendo muitos níveis diferentes de tratamento e compreensão dos fenômenos.

QUANTIDADE X QUALIDADE: CONFRONTO?

A multirreferencialidade nos remete para um outro rigor na pesquisa, que nesta obra ousa-se sair do mero confronto entre a quantidade e a qualidade e, que se propõe nas ciências sociais e, em destaque na educação, para uma perspectiva humana de abordagem qualitativa. Esta compreensão da abordagem qualitativa objetiva lançar o pesquisador numa atitude existencial e epistemológica, pois a partir das diversas referências e diversos níveis de realidade, busca compreender a própria compreensão enquanto história existencial e subjetiva.

A atitude qualitativa enquanto abordagem de pesquisa em Educação, não invalida a quantidade como abordagem. É incoerente negar toda a construção técnico-científica produzida pela humanidade e sua forma de representação dos objetos. As Ciências Físicas, também

conhecidas como Ciências Duras, pautaram-se na rigidez e no rigor como única possibilidade de se fazer ciência. Os modos de produção humana, a equação inexata entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade, a incapacidade de metrificar as relações humanas, o infinito, a incerteza e inexatidão, lançaram marcas nas ciências físicas e a possibilidade de compreender o caos e a incerteza⁵⁵ como forma de conhecer o conhecimento.

É neste ambiente onde o incerto e o improvável convivem com a possibilidade da quantidade; como forma de representação que a pesquisa qualitativa esta inserida em educação sobre um outro rigor, pois como afirma Galeffi (2009, p. 35), a qualidade requer a presença de sentidos qualificadores, já previamente formalizados, assim a quantidade requer sempre a presença de sentidos quantificadores já intuídos. Esta é a marca da multirreferencialidade em que não se invalida a abordagem quantitativa e que a pesquisa qualitativa caminha para além da ingenuidade com o objetivo de superar a dicotomia clássica e, de instituir-se para além do mero descricionismo.

Cabe questionar, neste contexto, se para o pesquisador em Educação, a pesquisa qualitativa implica em validar e apresentar qualquer informação? O conhecimento não acadêmico é validado apenas por ser diferente? Ou continuará sendo válido apenas a informação de caráter cientificista? Para estes questionamentos, Sidnei (2009, p. 75) esclarece que “(...) a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas de pesquisa qualitativa”.

No âmbito da educação, a pesquisa qualitativa sobre um outro rigor, demarca-se como possibilidade real de melhor compreender o fenômeno educativo e suas múltiplas variáveis, sua multirreferencialidade. Esta complexidade do fenômeno educativo estabelece o desafio para o educador na práxis⁶⁶ educativa, na impossibilidade de dissociar a ação pedagógica da atitude pesquisadora. A educação para o educador é um campo de experiências, de vínculos, de pertencimento e de investigação. É o espaço para legitimar o pensado numa conjuntura de escolhas que são teóricas e que também possuem suas marcas de vida, pois trata-se de uma compreensão humana.

A compreensão humana na educação impõe ao educador-pesquisador a dificuldade de compreender o vivido e o observado sobre a condição do: “Eu pertença”, “Eu participo” e “Eu compreendo”. É justamente neste pertencimento, nesta participação que compreender a própria compreensão e a do outro se classifica como desafio para a manutenção do rigor outro na pesquisa qualitativa sobre este viés. Este rigor também científico, nesta ciência social, traz o desafio do estranhamento, da percepção e da interpretação.

O estranhamento traz a possibilidade de problematizar sua própria percepção, no momento em que a dúvida faz questionar o senso comum e o que se faz óbvio; para uma outra percepção. A percepção, nesta abordagem, conduz o pesquisador para uma interpretação além da crítica, posto que é reflexiva e o fenômeno, é compreensão compartilhada com os indivíduos da pesquisa; é nesta perspectiva que a pesquisa, é uma aproximação constante entre o empírico, o teórico e o subjetivo no âmbito da investigação.

Esta proposição de investigação multirreferencial, compartilhada, crítica, subjetiva, empírica e teórica, como forma de rigor qualitativo na pesquisa em educação, potencializa-se na etnopesquisa como possibilidade de respaldar o educador-pesquisador na sua práxis-educativa, como princípio atuante e atualizador, como método e técnica. Neste contexto:

A pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamentos entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo e aquilo que as teorias já disseram a respeito do que os outros já disseram e fizeram enquanto compartilhavam suas comunidades de destino com comunidades de pesquisadores (Pimentel, 2009, p. 163).

Ao buscar compreender a compreensão como exercício de um rigor outro, a pesquisa qualitativa vislumbrada na etnopesquisa se apresenta sobre diversas possibilidades, denominações e sentidos semelhantes. Conforme descreve Sidnei (2004, p. 295), desde a denominação de Microetnografia da Sala de Aula (Smith, 1967), Etnografia quer seja Antropológica da Educação (Delamon e Atkinson, 1980) à Antropológica do Sistema Escolar (Splinder, 1981), Etnopedagogia (Burger, 1980), Etno-sociologia da Educação (Lapassade, 1994), dentre tantas outras especificações e especificidades.

Ao considerar as variantes da etnografia, vislumbramos entender que a diversidade faz parte do contexto da pesquisa pois, é inerente a compreensão do pesquisador fundamentado em seus referenciais teóricos, experiências e, vida. Neste artigo, em que discorreremos sobre a importância do quantitativo e do qualitativo para a pesquisa, dentro de uma perspectiva de múltiplas referências, assumimos a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial (Sidnei, 2004), como tentativa de ampliar a dimensão da pesquisa para além de qualquer dualismo e/ou conflito.

Na etnopesquisa a compreensão é um rigor que não exclui; o etnopesquisador exercita a escuta sensível, pois permite e, permite-se a ouvir a voz dos sujeitos que são atores sociais e autores. Estes sujeitos que também são objeto de pesquisa se constituem autores, por participarem das produções do etnopesquisador, analisando-as e apresentando suas impressões.

Assim, ao etnopesquisador, cabe o desafio de ouvir sensivelmente o espaço de pesquisa, do barulho ao silêncio, interpretando seus significados, relatando suas impressões. Pensar sobre tudo o que se faz no grupo, em tudo o que foi e que é feito, percebendo relações e questionando intenções sem impor e/ou impor-se a cultura, ao hábitos e às formas de compreensão e de viver na sociedade. Neste sentido Barbier (1993, apud Sidnei 2004, p. 199) afirma que “a sensibilidade é, certamente, individual, mas, igualmente e simultaneamente sociais”.

Neste desafio que é a compreensão como forma de rigor, o etnopesquisador articulado com a diversidade poderá utilizar diversos métodos: estudo de caso, observação participante, entrevista, questionário aberto, documentos como fonte de análise, história oral, diário de campo, dentre outros, triangulando dados para a busca de uma “verdade” sempre inconclusa e, à espera de outras contribuições.

Neste contexto-texto descrito, diante de todos os diálogos tecidos nesta obra sobre pesquisa, conflitos ou falsos conflitos entre abordagens, metodologia, epistemologia e paradigmas, resta ao pesquisador que busca a pesquisa qualitativa, duas vertentes que se coadunam: ousadia e incerteza. É incerto o produto, é inconcluso como resultado, porque trata de uma análise temporal de relações, vivências, experiências que são humanas ou são produto do que é humano; são desta forma complexas e contínuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se relevante discutir as escolhas paradigmáticas (realista-objetivista/idealista-subjetivista/Qualitativo-idealista/Quantitativo-realista) nas pesquisas das ciências humanas e na educação, principalmente porque percebemos nas leituras realizadas na pós-graduação, nos livros indicados pelos professores/orientadores e artigos relacionados à pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil, que há divergências de conceitos, de nomenclaturas e principalmente de paradigmas.

Muitos teóricos discutiram e ainda discutem os paradigmas e/ou tipos de conhecimento que devem versar na educação, muitas são as nomenclaturas. Positivismo clássico, neopositivismo, abordagem idealista de Dilthey, a fenomenologia, a teoria crítica e ainda Hoshmand (1989, APUD Filho & Gamboa, 2002), que define os paradigmas em: naturalístico-etnográfico, fenomenológico-hermenêutico e o cibernético. O fato é que são muitos os paradigmas e devemos ter claro qual a nossa base epistemológica para a construção da nossa pesquisa, sem tentar desconstruir ou desfazer do legado das demais.

Dito isso, citamos Luna (1988), quando diz que o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Pensamos que a pesquisa qualitativa possibilita isso, essa interação pesquisador-sujeito-objeto e mais que isso, mesmo considerando a subjetividade como elemento condicionante de sua pesquisa, responde satisfatoriamente à comunidade científica, quando se está comprometido com a rigorosidade metódica mencionada por Freire (1996), pois, levando em consideração tal rigorosidade, é possível enxergar a realidade e indicar caminhos que apontem para uma transformação positiva.

Claro que não podemos deixar de falar que sem a teoria não há formação de professores-pesquisadores-reflexivos. É preciso equilibrar as polaridades prática x teoria por isso, falamos algumas vezes da necessidade do rigor científico e de um outro rigor, justamente para não cairmos no erro de supervalorizar a prática, a ação. A pesquisa precisa ser pensada, planejada, os dados precisam ser coletados com rigor metodológico, analisados profunda e extensamente e o relatório deve conter todas as etapas acima descritas esmiuçadamente e discutidas, senão com o seu orientador, com a comunidade científica, para não cair no descrédito apontado por Marli André (2001), que denuncia a falta de respeito aos pressupostos metodológicos, principalmente em trabalhos dos pós-graduandos de diversos programas do Brasil.

Esse artigo não tem a pretensão de definir como melhor ou pior esse ou aquele método,

abordagem ou paradigma, mas apenas suscitar discussões que auxiliem alunos como nós, pesquisadores iniciantes, a conhecerem melhor seu objeto de estudo, perceber a importância das diversas abordagens e suas contribuições ao longo do tempo e a pensar sobre conceitos como educação, sujeito, pesquisa, rigor científico, metodologia e epistemologia como elementos indissociáveis para a compreensão da pesquisa.

NOTAS

1. Sérgio Luna (1988) em seu artigo divulgado no Fórum “Correntes Teóricas na Pesquisa Educacional no Brasil” defendeu que é falso o conflito entre as tendências metodológicas. No seu artigo, justificou sua formação acadêmica com base na pesquisa experimental e, discutindo a conotação pejorativa atribuída ao positivismo, desvenda os equívocos e, apresenta categorias do seu estudo: na relação entre problemas de pesquisa, procedimentos empregados e a relação com a teoria; a diferença entre pesquisa e prestação de serviços; os requisitos para pesquisa e as técnicas e procedimentos que caracterizam cada tendência.
2. Maria Laura P. Barbosa Franco (1988) questiona os argumentos de Sérgio Luna (1988), afirmando e justificando porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso. Em seu artigo, a autora questiona desde o significado de metodologia, aspectos epistemológicos, bem como os procedimentos e técnicas que marcam as diferentes abordagens.
3. O termo multirreferencial, para Roberto Sidnei Macedo (2009) se configura numa epistemologia da pluralidade. Sidnei (2004, pag.86), também caracteriza o termo multirreferencial em relação à educação: “(...) ocorre nos mais diferentes espaços, cenários e situações sociais; é um complexo de experiências, relações e atividades que brotam no âmbito de uma estrutura material e simbólica da sociedade num certo tempo histórico”.
4. O termo complexo refere-se à complexidade. A teoria da complexidade, segundo Assman (2003, pag. 148), “refere-se às características de situações, acontecimentos e processos que se podem ser analisados apenas pela soma de suas partes”; é uma ruptura epistemológica com o modelo mecanicista. Os sistemas complexos são multirreferenciais, imprevisíveis e, nesta dimensão são podem ser mensurados e/ou metrificados pela razão cartesiana.
5. Incerteza e caos neste contexto se articulam à teoria da complexidade e a teoria do caos. Esta discussão é descrita em Morin (1996, apud Sidnei, 2004) e na obra *a Cabeça bem Feita* (Morin, 2003), que discute o pensamento para além do pensamento fragmentado em que se faz invisível o todo em função das partes; invisibilizando as interações, distanciando do singular, particular e concreto.
6. Práxis, neste contexto, será entendida para além da relação teoria e prática. Práxis é o resultado da tríade percepção, compreensão e deliberação, que fundamentam o juízo sobre a ação-reflexão-ação. Nesta análise a essência da práxis é a compreensão humana. Para Gadamer (1999 apud Sidnei, 2009, pag.87), “a compreensão produz sentido, a compreensão transforma o que foi transmitido no horizonte do presente antecipando o futuro, sobre a base de uma comunidade que nos liga a tradição”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, Julho, 2001.
- ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BORGES, Maria Cecília; DALBERIO, Osvaldo. *Aspectos Metodológicos e Filosóficos que Orientam as Pesquisas em Educação*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 43, p. 5-15, Julho, 2007
- FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Sílvio Sanches (ORG). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (66): 75-80, Agosto, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).
- GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. *Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador-BA: Edufba, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GEIGER, Paulo (Editor). *Caldas Aulete: mine dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Publicado em 1992, São Paulo, Ática.
- _____ (1997). *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.
- LUNA, Sérgio V. de. *O Falso conflito entre tendências metodológicas*. In: FAZENDA. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991. Pp. 21-33.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2ª ed. Salvador-BA: Edufba, 2004.
- MORINN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed..Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.