

Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer

Research in Education and training by research: nothing is as simple as it wants to look

Investigación en educación y formación por investigación: nada es tan simple como parece

Luiz Percival Leme Britto - Universidade Federal do Oeste do Pará | Instituto de Ciências da Educação - ICED | Santarém | PA | Brasil. E-mail: luizpercival@hotmail.com 

Resumo: O artigo, de caráter ensaístico, examina as exigências da pesquisa em Educação e suas dimensões da formação pela pesquisa. Explora, especialmente, aspectos da pesquisa em educação que têm se mostrado particularmente afetados por uma tendência epistemológica subjetivista, presa ao empirismo, ao relativismo e ao pragmatismo. Destaca quatro aspectos fulcrais no desenvolvimento da pesquisa – o problema de pesquisa; seu corpo teórico; o estado da questão; e as decisões metodológicas –, identificando fragilidades e suas causas prováveis. Conclui reafirmando a necessidade de pesquisa orgânica, de caráter sistemático e integrado em oposição às perspectivas dispersivas fortemente enviesadas pelo senso comum.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Formação.

Abstract: This essay examines the demands of research in Education and its formative dimensions through research. It especially explores aspects of education research that have been particularly affected by a subjectivist epistemological perspective, tied to empiricism, relativism and pragmatism. It highlights four nuclear aspects in research development: the research problem itself; its theoretical body; the state of the issue; and the methodological decisions –, identifying weaknesses and their probable causes. We conclude reaffirming the need for systematic and integrated organic research, as opposed to the dispersive perspectives, strongly skewed by common sense.

Keywords: Education. Research. Training.

Resumen: Este ensayo examina los requisitos de investigación en educación y sus dimensiones de formación por la investigación. Explora, especialmente, aspectos de la investigación en educación que han sido particularmente afectados por una tendencia epistemológica subjetivista, vinculada al empirismo, al relativismo y al pragmatismo. Destaca cuatro aspectos claves en el desarrollo de la investigación – el problema de investigación; su cuerpo teórico; el estado de la cuestión; y las decisiones metodológicas–, identificando debilidades y sus causas probables. Concluye reafirmando la necesidad de una investigación orgánica de carácter sistemático e integrado en lugar de las perspectivas dispersivas fuertemente sesgadas por el sentido común.

Palabras clave: educación. Investigación. Formación.

• Recebido em 16 de outubro de 2019 • Aprovado em 16 de outubro 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p807-827>

Copyright © 2019. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internaonal da CreativeCommons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devido créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

1 Introdução

A Educação Superior, de um modo geral, e a pós-graduação em especial, tem como fundamento investir nas capacidades e conhecimentos dos campos de saber e na formação pessoal. A formação pela pesquisa supõe relação com o conhecimento, atual e potencial, que ultrapasse o pragmático e as demandas imediatas, implicando dinâmica formativa que se espraia para além do objeto sobre o qual incide. No caso da pós-graduação estrito senso, isso é ainda mais categórico, razão por que a atividade de pesquisa é compreendida como integrante da pós-graduação.

Este artigo retoma tema que vem sendo tratado há pelo menos 40 anos no cenário da pós-graduação em Educação no Brasil e que prevalece tenso e necessário: quais seriam as exigências e as balizas para a formação e para a pesquisa pela neste campo de conhecimento? Explora aspectos da pesquisa em educação que têm se mostrado particularmente afetados por uma perspectiva dispersiva e de senso comum de educação e de pesquisa, presa ao empirismo, ao relativismo e ao pragmatismo, quando não limitada à reprodução de protocolos genéricos. Como tese de fundo, assume que a formação, assim como a atividade de pesquisa que a permite, exige compreensão objetiva do que significa produzir conhecimento em Educação e inequívoco compromisso político-epistemológico.

2 Problemas com a pesquisa em educação

O debate sistemático em torno da pesquisa em Educação e da formação por meio dela remonta aos anos de 1970, quando se adensa a pós-graduação no Brasil, correspondendo ao que Sánchez Gamboa (2007), dando continuidade à análise de Gouveia (1971), que observara a existência de três períodos de organização da pesquisa em Educação no Brasil, identificou como sendo um quarto período, quando se buscava estabelecer as bases de realização sistemática de estudos em educação, o que, por sua vez, demandava alcançar suficiente consenso do que seria propriamente pesquisa em educação e fixar balizas que permitissem definir a "boa" e a "má" pesquisa – questão difícil, que permanece em aberto (ANDRÉ, 2007).

Já bem antes, porém, em 1957, Anísio Teixeira, em artigo seminal sobre ciência e educação, chama a atenção para o fato de que, “uma ‘ciência da educação’, no sentido restrito do

termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir” (TEIXEIRA, 1957). A Educação se inclui nas “artes”, isto é, práticas que aplicam o conhecimento:

A educação não é uma *ciência* autônoma, pois não existe um *conhecimento* autônomo de educação, mas é autônoma ela própria, como autônomas são as artes e, sobretudo, as belas-artes, uma delas podendo ser, ousado dizer e mesmo pretender – a educação. [...] A "prática" é um sistema concreto e limitado, em que aqueles conhecimentos se aplicam com as modificações, alterações e transformações necessárias à sua adaptação à situação. Por isto mesmo, não produz a ciência, não produz o conhecimento científico, por si mesmo, uma regra de arte, ou seja, uma regra de prática (TEIXEIRA, 1957)¹.

Tal entendimento, para esse educador, não diminuía a Educação nem lhe eximia da exigência de rigor e densidade em seus estudos e nas proposições de que-fazer nem da necessidade de considerar a ciência que se faz com base nela e a aplicação de seus achados científicos. Mais ainda, entendendo a atividade reflexiva e sistemática como ciência em sentido lato, observa que

o método geral de ação de uns e outros [cientistas e educadores] será o mesmo, isto é, o "método científico" e, nesse sentido, é que todos se podem considerar homens de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional, obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem (TEIXEIRA, 1957).

O alerta de Anísio Teixeira perdeu-se, não sem problemas, nos desdobramentos epistemológicos e teórico-metodológicos que advieram nas décadas subsequentes, especialmente em função do alargamento do conceito de ciência e da emergência de paradigmas que valorizavam a chamada pesquisa qualitativa e legitimavam modelos de estudo e investigação voltados para os casos particulares e experiências pessoais, culminando em significativa dispersão temática (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; ANDRÉ, 2007).

Particularmente relevante no desenvolvimento da pesquisa em Educação no Brasil foi o estabelecimento, nos anos de 1980, do que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa, percebida como abordagem de “visão holística dos fenômenos”, que considera “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 2). Tais pesquisas:

¹ A versão consultada encontra-se disponível no formato HTML em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>.

vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. [...] Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (ANDRÉ; GATTI, 2014, p. 3-4).

Tal abertura de temas, aproximações conceituais e desenhos investigativos, equivocadamente entendida como questão metodológica (os “métodos qualitativos”), parece ter contribuído (ainda que não seja a causa única) com o esgarçamento do conceito de pesquisa em educação e a valorização de vieses em que prevalecem o senso-comum e o primarismo teórico, quando não uma tendência ao formalismo aparente, em que interessa parecer conforme a partir de cumprimento de tarefas.

Numa mirada bastante simpática a esse movimento, ainda que com visão crítica, André (2005) considera que essas novas modalidades de investigação, articuladas às “abordagens críticas” suscitavam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos e dos parâmetros para julgamento da qualidade do trabalho científico e, extrapolando o campo da educação, encorajavam o diálogo entre especialistas de diferentes áreas, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional.

Contudo, em trabalho em que avalia a pesquisa em educação nos programas de pós-graduação nos anos de 1980, Mirian Warde tem percepção bastante negativa da dinâmica de pesquisa que se constituía naquela época e que permanece nos dias atuais:

Estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele tudo cabe. Parecem-me duvidosos os argumentos que confundem razões políticas, epistemológicas e psicológicas para justificarem a abertura do conceito a ponto de permitir que nele caibam os folclores, os senso-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos (WARDE, 1990, p. 70).

Chama a atenção nesta observação a forte recusa à aproximação da pesquisa à ideia de que, em ciências humanas, qualquer assunto pode ser de interesse científico. Alves-Mazzotti (2006), no mesmo diapasão, duas décadas mais tarde, refaz a mesma advertência, chamando a atenção para o problema de ‘estudos de caso’, que, por se não se situarem na discussão acadêmica ampla, limitam-se ao recorte da própria pesquisa, não possibilitando a aplicação de suas conclusões a outros contextos, pouco contribuindo com o avanço do conhecimento (inclusive, consi-

derando em sua análise o artigo de Warde, o qual, aliás, tem sido repetidamente referido em estudos sobre pesquisa em educação). Para a pesquisadora, há que considerar, no trabalho de pesquisa, as condições de produção e validação de conhecimento científico pela comunidade acadêmica, o que implica rigor metodológico, familiaridade com o estado do conhecimento, clareza do discurso, interlocução contínua entre pesquisadores e divulgação da produção científica.

Sánchez Gamboa (2007), por sua vez, ao tratar de problemas de se manifestam na prática da pesquisa em Educação, em artigo contemporâneo ao já referido trabalho de Alves-Mazzotti, apontava dois focos de tensão: de um lado, verifica-se o predomínio do “colonialismo epistemológico”, entendido como submissão da Educação a outras áreas do conhecimento; de outro, espria-se o “pragmatismo”.

O primeiro dizia respeito à forte presença de outras disciplinas de conhecimento na Educação (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia), numa dinâmica em que,

na busca de um estatuto próprio, [a Educação] recebe o socorro dessas ciências, sofrendo as flutuações do denominado “colonialismo epistemológico” dessas “ciências-mães”. [...] Elas expressam o circuito simples dos saberes científicos, organizados em disciplinas que tomam como ponto de partida e ponto de chegada, as teorias sociológicas, psicológicas, administrativas, e não a Educação, que funciona como campo de passagem ou faz o papel de pretexto (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 10).

O segundo resultava do desenvolvimento de pesquisas ancoradas nos estudos da prática, admitida como

ponto de partida e de chegada, e a teoria perde importância (ponto de passagem) quando tomada apenas como um arrazoado de justificativas da prática. Aparecem os levantamentos “surveys”, estudos de caso, “os olhares para a prática”. Ou na forma contemporânea do neopragmatismo, quando a prática ganha destaque, mas sem considerar a mediação da teoria (recuo da teoria), e se manifesta em estratégias como a do “professor reflexivo” e as “aventuras dos métodos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 11).

Em trabalho já desta década sobre o problema da cientificidade da educação, Gildemarks Costa Silva (2011), repercutindo as observações de André (2005) entende que o campo pedagógico experimentou extraordinário desenvolvimento, com expressiva expansão quantitativa das investigações, no tocante tanto aos modelos conceituais como aos modos de trabalho, com a emergência de “novos métodos e paradigmas”. Prevalece-se, contudo, a relação imprecisa, muitas vezes de submissão, com as diferentes áreas de áreas do conhecimento e um forte viés aplicado.

O que se observa é que, no atual nível de tecnicidade, a ideia de uma ciência aplicada, implicando nisso posicionar a educação como arte, e os educadores como os aplicadores de conhecimentos das ciências-fonte, aproximando-os da condição de técnico, talvez se corra o risco de, em vez de desenvolver os estudos da educação, corrompê-los cada vez mais e, assim, deixar a educação, mais uma vez, refém dos interesses político-ideológicos e dos modismos, justamente alguns dos problemas fundamentais da epistemologia da pedagogia que Anísio Teixeira intentava combater (SILVA, 2011, p. 335).

A solução, na perspectiva desse autor, estaria em buscar clareza epistemológica do campo pedagógico, incluindo-se a formação de cultura geral científica para os educadores. Ademais, o estatuto epistemológico da educação implica reconhecer que: 1 há um fenômeno (ou processo) ao qual se dá o nome de educação; 2 o processo é eminentemente humano, requerendo intervenção consciente dos agentes humanos, que agem em função de certos objetivos; e 3 as teorizações com que se quer compreender e intervir no processo educativo devem ser de natureza científica (SILVA, 2011). Tal perspectiva tem guarida na percepção de Saviani (1990, p. 8) sobre a forma de perceber e pensar a Educação.

Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação. Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador.

Com efeito, através desse estudo o educador irá compreender com maior clareza a razão da existência de teorias da educação contrastantes e de práticas pedagógicas que se contrapõem. E, contrariamente à opinião corrente que tende a autonomizar a prática da teoria e vice-versa, entenderá que a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada.

O fato é que, não obstante as repetidas constatações do que ocorria e das admoestações sobre seus efeitos, bem como as muitas e diversificadas proposições de ajustes e correções, praticamente vinte anos depois dessas considerações, a pesquisa e a formação em educação – na graduação e na pós-graduação – permanecem reféns dos mesmos problemas, talvez de forma ainda mais intensa, com enormes dificuldades no posicionamento científico, na relação com as demais ciências e na proposição e no desenvolvimento da pesquisa e da formação pela pesquisa.

Vejamos mais de perto quatro deles, constitutivos do processo investigativo: o problema de pesquisa; o corpo conceitual (referencial teórico); o estado da questão (revisão bibliográfica); e a produção e análise de dados (metodologia).

2.1 O problema de pesquisa

Pode-se dizer que se tem como consensual que o primeiro movimento de uma pesquisa é a definição do problema de investigação. Sánchez Gamboa (2003) ensina que o cerne de qualquer pesquisa – seu ponto de partida e de chegada – é a formulação apropriada do problema. Trata-se, assim, de encontrar, na área de conhecimento e do tema com que se pretende trabalhar, dentro de um campo conceitual e epistemológico consistente, um aspecto circunscrito, científica e politicamente interessante e passível de investigação nas condições em que se encontra o pesquisador –, isto é, algo que apresente resultado pertinente e que possa ser efetivamente desenvolvido.

Isso, contudo, só tem como ocorrer se o que se pretende como *problema de investigação* resultar, não da curiosidade ou da opinião individual, mas da reflexão oriunda de uma linha de pesquisa em que os problemas se põem e se investigam. Em termos claros, toda questão relevante tem de se originar do enquadramento do projeto de pesquisa em um campo de investigação já aberto e com balizas epistemológicas e metodológicas bem estabelecidas – esse é o princípio da pesquisa como ação solidária. Observa Sánchez Gamboa (2003) que a qualidade dos trabalhos se consolida quando se aprofundam as reflexões sobre as questões epistemológicas e se articulam as técnicas e métodos com as teorias, tendo essas teorias critérios de rigor e de verdade científicos. E, se isso é válido para pesquisadores maduros, mais significativo o é para os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores em formação, como é o caso de estudantes de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Pequenas questões têm maior poder de contribuir com o avanço do conhecimento que questões imponentes aparentemente capazes de explicar mundo e fundos – as grandes questões são resolvidas pela colaboração de várias pequenas pesquisas, como um quebra-cabeça. A existência de trabalhos sobre o tema elegido ou temas semelhantes, especialmente para pesquisas que se conduzam por estudantes, não é impedimento a seu desenvolvimento ou razão de descrédito; ao contrário, o leque de hipóteses amplia a possibilidade de diálogo, oferecendo referência e contexto. Essa percepção, aliada à ideia de que a formação do pesquisador se faz por sua inserção em projetos abrangentes, está na gênese do modelo de programas de pós-graduação organizados em torno de linhas de pesquisa (abandonando o modelo propedêutico de formação geral) e na postulação da indissociabilidade de ensino e pesquisa já no âmbito da graduação.

O entendimento mesmo de que é pesquisa parece confuso, em parte devido aos sentidos diversos que a palavra adquire em seu uso comum. Para clarear pesquisa acadêmico-científica, há que entender o sentido de pesquisa enquanto atividade constitutiva da ciência.

Vejamos o que traz o verbete *pesquisa* do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São três acepções (desconsiderando as locuções), das quais as duas primeiras interessam diretamente.

Pesquisa: *s.f.* **1.** conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc. **2.** investigação ou indagação minuciosa **3.** exame de laboratório (HOUAISS, 2019).

O fundamento da primeira acepção é o de que pesquisar relaciona-se com produção de conhecimento novo – científico, filosófico, artístico. Para tanto, o pesquisador lança mão de diferentes técnicas, métodos, recursos, teorias (“conjunto de atividades”). Em linhas gerais, essa ideia coincide com o conceito de Minayo (1992, p. 23), para quem pesquisa corresponde à

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Já “investigação ou indagação minuciosa” (acepção 2) não implica necessariamente descoberta ou criação de conhecimento; o que se busca pode ser já conhecido, ainda que desconhecido do sujeito que procura. A ideia de investigar minuciosamente é coerente com atividade de estudo, quando, em função de um tema do qual se necessita saber mais, procuram-se e organizam-se informações já existentes.

O viés voluntarista e subjetivista, contudo, tem feito com que prevaleça com força a concepção de pesquisa individual, nascida de motivação particular, da curiosidade ou da vontade de estudar, resultando em projeto sem antecedentes, que se limitam ao local ou ao trivial, “sem articulação e continuidade para o estabelecimento de linhas de investigação que favoreçam a produção de um corpo sólido e integrado de conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40), frequentemente fundando-se no desconhecimento do pesquisador e na alegação de que tal questão não se investigou na situação específica que seu “problema” identifica. De fato, o problema de pesquisa consequente do interesse pessoal ou local é resultado da desconsideração da ciência como atividade histórica, coletiva e solidária, com prevalência do senso comum e da opinião.

É esse equívoco que permite, repetindo o alerta de Warde (1990), a disseminação de uma noção de fazer pesquisa em educação em que “tudo cabe”. No caso de programas de Educação

pós-graduação periféricos, situados em instituições com poucos programas específicos e muitos desejos de estudar, o problema se agrava, com a afluência de todo tipo de profissional e de pessoas que, não atuando nem estudando Educação (mesmo em sentido lato) e, portanto, sem vínculo direto ou indireto com grupos de pesquisa na área, propõem estudos de aproximação, reproduzindo as “flutuações” teórico-metodológicas em que a Educação é apenas porto de passagem (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

O erro não pode ser reputado aos estudantes ou aos postulantes à pós-graduação. Ele nasce, no caso da pós-graduação, já nos processos seletivos, quando se solicita dos candidatos um projeto de pesquisa, sem determinar claramente que se deve considerar o que os grupos de pesquisas e os docentes daquele programa estão investigando. E prevalece quando se orientam dissertações e teses que não são continuação de trabalhos anteriores (mesmo quando se toma tema semelhante), numa espécie de eterno recomeçar ou, ainda, quando se admitem projetos que tangenciam a educação sob o argumento da interdisciplinaridade. Na graduação, se isso não ocorre com tanta ênfase na iniciação científica – em função de o projeto ser do docente – é a tônica nas propostas de trabalho de conclusão de curso (TCC), em que os estudantes parecem autorizados a fazer quase o que quiserem com orientações dispersas e muitas vezes com pouco ou nenhum vínculo com projetos de pesquisa docente.

A solução não está na simples mudança de comportamento dos estudantes ou no perfil dos candidatos, ainda que certamente passe por isso. Ela está também, e primordialmente, nas proposições dos cursos e programas – de graduação e pós-graduação – e nas decisões e atitudes dos docentes, estabelecendo critérios que determinam as possibilidades de pesquisa e de seleção, com divulgação de suas produções e proposições e exigindo que os orientadores sejam pesquisadores.

2.2 O corpo conceitual

Um problema não existe sem teoria. A pesquisa científica (lato senso) só se realiza apropriadamente com base em um corpo conceitual consistente – o que se tem frequentemente chamado nos manuais de referencial teórico. É do corpo conceitual que podem nascer bons problemas de pesquisa, e não o contrário:

O projeto também não pode ser reduzido à localização e descrição de um problema, à previsão de fontes, instrumentos e técnicas e à delimitação de um campo disciplinar que forneça conceitos para interpretar os resultados, implica também explicitar uma maneira de priorizar e abordar o mundo da necessidade onde se localizam os problemas que incentivam a produção do conhecimento e, de igual maneira implica clarear as motivações e os objetivos que nos permitem construir uma perspectiva científica condicente com os compromissos histórico-sociais e com a visão de mundo que estamos construindo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 398).

A inespecificação ou imprecisão do corpo conceitual – isto é, da teoria que permite a emergência do problema e a possibilidade de sua investigação – é expressão direta da sobreposição da opinião e do senso comum à atividade de pesquisa, impedindo inclusive a proposição adequada do próprio problema e a explicitação da razão de ser do trabalho. Em função disso, é comum encontrar pesquisas em educação que tendem a “desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”, não inserindo o problema no contexto mais amplo, “configurando uma espécie de ‘narcisismo investigativo’” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 42).

É recorrente o equívoco de propor um problema qualquer de pesquisa – fruto do “interesse” – e, somente após isso, considerar constituir o que o tal referencial, confundido com um conjunto mais ou menos desequilibrado de citações mais ou menos vinculadas ao problema (“o que dizem os teóricos?”), pouco repercutindo na discussão objetiva e no desenvolvimento da pesquisa.

Muitas vezes, encontram-se trabalhos (TCCs, dissertações e teses) que, na suposição de se cumprir o que seria a exigência formal do trabalho acadêmico (equívoco muitas vezes repercutido pelos manuais de metodologia da pesquisa), apresentam um capítulo ou seção em que reproduzem um “referencial teórico” mais ou menos coerente que não implica síntese sincera da teoria que se pretende adotar nem repercute no desenvolvimento objetivo da pesquisa, de tal modo que a análise efetivamente se faz em outros moldes (sem falar nos casos em que a adesão à teoria se faz como mera profissão de fé). Também é comum a aproximação, sem mediação ou explicitação, de modelos teóricos distantes, às vezes em franca concorrência.

O pesquisador deve entender que o problema de pesquisa, dentro de seu campo, supõe inserção científica e interesse social, contribuindo com a compreensão do fenômeno geral em que ele se põe. Focalizar a pesquisa em um objeto específico – uma escola ou uma comunidade, por exemplo – sem estabelecer a devida relação entre esse estudo com outros anteriores e de natureza similar torna o estudo irrelevante; por isso mesmo, mais que de uma questão individual, a pesqui-

sa deve emergir de trabalho integrado em uma unidade maior de investigação; é comum encontrar como justificativa de uma proposta de pesquisa a afirmação de que se trata de tema pouco estudado como se isso fosse algo positivo, quando efetivamente deveria ser, principalmente em trabalhos de mestrado, razão para questionar a pertinência e adequação do tema.

A conduta de primeiro pensar um problema e depois buscar a teoria que o conforma não tem sustentação científica nem justificativa formativa, uma vez que o problema emerge da teoria (mesmo que a problematizando). Efetivamente,

quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum. Entende-se por senso comum uma concepção não elaborada, constituída por aspectos heterogêneos de diferentes concepções filosóficas e por elementos sedimentados pela tradição e acolhidos sem crítica. Em consequência, a prática orientada pelo senso comum tende a se caracterizar pela inconsistência e incoerência (SAVIANI, 1990, p. 8-9).

A atividade investigativa, toda ela, está em produzir boas teorias independentes das percepções pessoais e circunstanciais, com maior ou menor abrangência. Em função da produção científica, a pesquisa nasce da teoria e produz mais teoria – ampliando ou refutando teorias anteriores. Isso não quer dizer nem que as teorias estejam certas por princípio nem que percepções particulares sejam desprovidas de valor ou fundamento.

2.3 O estado da questão

O princípio de que a pesquisa pressupõe anterioridade, na medida em que se tem por base estudos já realizados sobre o tema, implica reconhecer que não há como desenvolver um trabalho consistente que desconheça o que já se investigou – das várias perspectivas conceituais. A isso a tradição acadêmica (e os manuais de metodologia científica) tem denominado genericamente revisão bibliográfica (que não se confunde com referencial teórico). É mais que isso, contudo, relacionando-se diretamente com a própria noção de *conhecimento*.

De modo abrangente e reconhecendo que o termo comporta várias acepções no uso comum da língua, *conhecimento* corresponde às formas de percepção, compreensão, representação e experiência da existência (material e psíquica) que se realizam no fazer histórico. À medida que o humano não apenas vive, mas percebe que vive, simboliza e projeta essa percepção de seu viver

em suas formas de ser e fazer. Tudo aquilo que se realiza como percepção, valoração e tentativa de explicação do vivido é conhecimento.

Em termos diretos: *conhecimento* são as formas de compreender, explicar os fatos do mundo físico (a matéria) e da vida (a história, o psiquismo), com base na experiência (toda, qualquer). E, ainda que se manifeste de formas distintas em cada pessoa e que cada uma tenha sua singularidade (historicamente sobredeterminada), o conhecimento não é, mesmo que aparente ser, expressão ou propriedade de alguém em particular – indivíduo ou classe social. É, ética, moral, histórica e politicamente, um bem universal. Observa Saviani (2004, p.48), ao tratar da constituição da subjetividade sob a ótica do método materialista-histórico, que “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo que são determinados por elas”. Em lugar do pensar formal, esta é a forma dialética de pensar.

Contudo, na dinâmica de indagação e de solução de problemas, que absorve as formas como os indivíduos, em sua concretude existencial, realizam seu viver, produzem-se diferentes ordens de conhecimento. E boa parte delas é conhecimento partilhado, que se divulga e se adquire na vida cotidiana.

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana na sociedade (camada social) em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 1982, p. 18, grifos no original).

Este tipo de conhecimento, fundamental ao funcionamento equilibrado da vida prática, chama-se *senso comum*. Trata-se de uma forma de percepção que se relaciona com os valores, as normas e as representações do viver imediato, os quais se transmitem consuetudinariamente ou por mecanismo de instrução massiva e de formação de opinião. Em parte, principalmente nos primeiros anos de vida e nos assuntos triviais, o senso comum se faz dos valores e formas de compreensão da realidade imediata que informam o modo prático de cultura.

Essa forma de perceber o mundo e as coisas que nele acontecem e que informa a vida cotidiana cumpre importante papel organizador dos indivíduos. Agnes Heller, ao examinar a estrutura da vida cotidiana, verificando seus aspectos fundamentais, observa que

Todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter aparentemente casual da ‘seleção’ em que se apresentam. Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. *Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízos provisórios, mimese e entonação* (HELLER, 1982, p. 37, grifos no original).

A filósofa húngara considera essa estrutura necessária à vida comum, mas é positiva quando deixa “uma margem de movimento e possibilidades de explicitação”, ou seja, não impede o pensamento desimpedido e reflexivo, em que se considere o mundo e as coisas sob prisma independente, em que a análise se sustenta em sistemas orgânicos de indagar e explicar os fenômenos que se apresentam como desafios à razão ou à vida.

Há, assim, que distinguir *opinião* (apoiada na vida cotidiana e na percepção fragmentária e particular da realidade) de *teoria*, modelos de explicação resultantes da observação sistemática e de postulados racionais, que sustentam a ordenação e a classificação dos fatos e das realidades da natureza.

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza (BACHELARD, 1996, p. 18)².

Bernadete Gatti (2012, p. 16), ao problematizar o trabalho de pesquisa em educação, chama a atenção para os riscos da obviedade na atividade investigativa, destacando a necessidade de “um certo grau de superação do senso comum quando se trata de pesquisa”. Observa a autora que “as expressões carregam significados cuja consciência e escolha de emprego de outra expressão a partir dela representaria um passo na superação da alienação (ou cooptação) com que expressamos, pela linguagem, nosso pensamento”.

A questão ganha relevância quando se percebe a existência de um *senso comum acadêmico*, correspondente ao conjunto de valores, hábitos e atitudes partilhados pela comunidade acadêmica. Trata-se de uma forma especial de senso comum, a qual não coincide com o senso

² A ideia dessa citação nasce de conferência de Silvio Gamboa no Seminário de Dissertações do PPGE-Ufopa em 30 de setembro de 2019.

comum genérico, mesmo que atravessado por ele. A vivência acadêmica ou profissional gera um jargão semitécnico e um conjunto de referências e protocolos de ação assimiláveis por processos horizontais em que se desprezam as fontes originais de sua produção. Tais produções passam a firmar o argumento e prática da pesquisa como já-dados, sem a necessidade do exame acurado ou da demonstração objetiva de seus pressupostos e implicações. Pode-se argumentar que isso é inevitável, mais ainda, é próprio da atividade organizada. O problema está quando o jargão e os protocolos que os acompanham inibem, ou até anulam, a atividade reflexiva, a consciência da regra e da origem dos conceitos.

Qualquer problema de pesquisa relevante, mesmo que tenha vínculo com a experiência ou a curiosidade pessoal ou com a forma particular de perceber o que passa com um processo ou pessoa em dada circunstância, nasce de e se fundamenta em uma teoria, e só nesta condição encontra legitimidade. Daí a necessidade de maior cuidado com a proposição do problema de pesquisa, não o confundindo com interesse ou curiosidade pessoal – algo que a pessoa gostaria de saber ou dizer ou dizer e que de certa forma está estabelecido – e com o estudo sobre o que já se pesquisou e se propôs como explicação para o problema levantado.

Tal procedimento se realiza, não como etapa circunstancial do trabalho, com que se prestam contas a exigências formais, mas como condição de produção consistente com efeitos na própria delimitação temática e caracterização do problema (o problema se consubstancia na tensão com as decisões e achados de trabalhos relacionados). Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7) chamam a esse processo de “estado da questão”, cuja finalidade seria

levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Desta forma, estabelecer o estado da questão, mais que fazer uma simples revisão bibliográfica, supõe “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8). Mais que um simples levantamento, trata-se de, por meio do conhecimento do já-conhecido, por a questão no cerne da produção social.

Quando enfatizo a importância desta contextualização, por meio do diálogo com os estudos anteriores, não me refiro à ‘revisão bibliográfica’, que arrola autores e mais autores, usando a fórmula burocrática ‘segundo fulano’, ‘para beltrano’, deixando de fora o autor da pesquisa e não evidenciando sua funcionalidade na discussão dos resultados. Quando falo em diálogo, refiro-me à comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e a pertinência do estudo proposto e, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p 42).

A pesquisa exige a humildade de buscar o que já se estudou, o que demanda contextualização do problema em diálogo com a produção relevante a ele associada. A dificuldade de levantamento adequado de estudos afins e da construção de um retrato consistente de como a questão se põe no momento atual da investigação – isto é, a constituição adequada do estado da questão – repercute severamente na própria atividade de pesquisa, implicando problemas já identificados por Alves-Mazotti (2001). A pesquisadora chamava a atenção, naquele momento, para cinco grandes deficiências da pesquisa em Educação, a saber: pobreza teórico-metodológica, com estudos puramente descritivos e/ou exploratórios; pulverização e irrelevância dos temas; modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; preocupação com a aplicabilidade imediata; e divulgação restrita dos resultados. Desta, a pulverização e irrelevância dos temas e a divulgação restritas de resultados estão diretamente implicadas pela não realização ou precariedade da elaboração do estado da questão.

A diferença entre estudar e pesquisar está exatamente em que se estuda o conhecido e se pesquisa o que está por conhecer. Mas, se é possível estudar sem pesquisar, é impossível pesquisar sem estudar: sem o domínio do já-conhecido, o pesquisador pode investigar coisas que lhe pareçam novas, quando, de fato, já se sabe muito sobre elas – são hipóteses e descobertas desconhecidas pela pessoa, não pela ciência. O levantamento do que se tem estudado sobre o problema, as formas de aproximação dele e os achados anunciados são condição inicial da pesquisa e objeto de constante de referência e cotejamento, seja como forma de corroboração do que se está fazendo, seja como contraponto e até invalidação do que tais estudos propõem, evidenciando seus equívocos como forma de avançar o conhecimento. E esse esforço tem a mesma relevância que a própria afirmação do referencial teórico, sendo condição da pesquisa sincera, que não se encerra em um universo conceitual fechado, para o qual só interessaria referir aquilo que a legitima.

2.4 As estratégias de investigação

Estabelecido o problema de pesquisa e esboçado o estado da questão (cuja necessidade, reafirme-se, prevalece por todo o tempo da pesquisa), trata-se de eleger as estratégias de investigação que permitirão tanto produzir dados relevantes como garantir validade aos achados, dentro do alcance e condições de validação estabelecidas.

De forma geral, o próprio problema sugere as possibilidades investigativas, de modo que, rigorosamente falando, já se enunciam no início do trabalho investigativo, muitas vezes são determinantes nas escolhas, já que não há como postular problemas que não condições de realização objetiva. Sem a delimitação apropriada da problemática, sem a elaboração das questões e perguntas e sem fontes adequadas e consistentes, não há instrumentos e técnicas que sirvam para a investigação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003).

Em texto em que discute os as formas e possibilidades de fazer pesquisa participante, Justa Ezpeleta apresenta importante reflexão que se aplica a todo tipo de pesquisa em Educação, especialmente no que tange à relação entre teoria e método. Entende a autora que

As técnicas não constroem a teoria, não determinam o pensar. Mesmo que a observação participante pudesse modificar preconceitos do pesquisador e até mesmo fazer com que ele mudasse suas questões, não há derivação automática ou passagem natural da informação de campo para a teoria. A articulação entre ambas produz-se por uma construção categorial que depende das questões iniciais, da teoria que se maneja, e da posição histórica a partir da qual o teórico – consciente ou inconscientemente – enxerga a sociedade (EZPELETA, 1984, p. 41).

O senso-comum, especialmente quando não percebido, traz grave risco à atividade de pesquisa e à produção de conhecimento novo. Por isso, adverte a autora sobre os problemas consequentes de a observação e a análise da realidade empírica não serem tratadas como partes fundamentais do trabalho investigativo. Nesse caso,

o pesquisador corre o risco de abrir caminho ao senso comum como organizador da teoria resultante. Entre a informação empírica e a construção final, os dados se articulam sempre com algum sentido. Se, nessa passagem, não medeia uma cuidadosa vigilância e uma cuidadosa reflexão, então essa articulação é realizada pelo senso comum (EZPELETA, 1984, p. 44).

É de estranhar, portanto, que se considere a assim denominada pesquisa qualitativa – estratégia mais frequente nos estudos em educação – um “método de pesquisa”, independentemente da concepção teórica que se adote, e que se admitam estratégias metodológicas (entrevista,

depoimentos, observação direta, registros iconográficos), das quais com frequência o próprio pesquisador tem pouco domínio, como elementos bastantes para a produção de dados relevantes. Aliás, a absoluta maioria de projetos de pesquisa em educação lança mão da entrevista como recurso de produção de dados sem considerar que tipo de informação pode emergir dela, quem é o informante, qual o motivo da escola, que perguntas seriam relevantes e o que as motiva; mais que tudo, tem-se a impressão de que o que dizem os entrevistados é, por si, a expressão do real, quando quase sempre não passa de opinião ou percepção subjetiva do que se passa com ele.

A escolha metodológica, quando não sustentada por teoria consistente, camufla a fragilidade do problema. Adverte Martins (2006, p. 8) que, no caso das metodologias qualitativas, a propalada superação da lógica positivista é apenas aparente, uma vez que “atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão”. A produção do conhecimento implica “a apreensão do *conteúdo* do fenômeno”, cujas mediações históricas que se reconhecem pelas das “abstrações do pensamento” e a busca pelo dado que possa contribuir com a compreensão do fenômeno que se estuda exige “a superação da aparência em direção à essência”, o que, por sua vez, se realiza pela identificação das “tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo*”.

Se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão com o real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas suas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (MARTINS, 2006, p. 12).

Para a autora, é impossível o conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Para tomar a particularidade como referência na produção de dados – como é o caso da pesquisa de observação ou de intervenção –, realizada em ambiente localizado e com poucos informantes, há que buscar a “análise dialética da relação entre o singular e o universal”, a qual se torna possível o conhecimento concreto, de modo que “a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade” (MARTINS, 2006, p. 12).

Nessa mesma direção, Alceu Ferraro, pesquisador reconhecido por seus estudos em alfabetização com dados censitários, destaca o falso dualismo que se estabeleceu em torno da oposi-

ção quantitativo x qualitativo, especialmente no que tange à associação do dado quantitativo ao positivismo e a análise qualitativa a abordagens críticas, observando que “é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de métodos e técnicas a empregar na investigação” (FERRARO, 2012, p. 143). Entende esse pesquisador que, na perspectiva dialética, não há quantidade sem qualidade, tampouco qualidade sem quantidade, de modo que a unidade entre essas dimensões do real está na inseparabilidade ou exigência recíproca, e não em alguma identidade imaginária que houvesse entre elas.

Há, assim, que indagar, quando se estabelecem as estratégias de produção de dados, como estes se produzem, por que e para quê; há que ter clara noção do referencial teórico que institui a estratégia de geração de dados e as categorias de análise que os tornam significativos; e há que definir as condições de validação dos dados. Nenhum dado está disponível para ser coletado no real aparente nem correspondente a qualquer mimetismo entre realidade e teoria. Nenhuma resposta de um informante, mesmo quando devidamente selecionado, é por si fato interessante ou expressão do verdadeiro (reafirme-se: mais frequentemente perguntas e respostas elaboradas por essa estratégia parecem à simples opinião). A admissão de que haja dados prontos para serem colhidos representa uma forma de empirismo vulgar e de naturalização do real concreto.

3 Para além do simples

Hebert Marcuse, em texto sobre a responsabilidade da ciência, produzido nos idos de 1960, adverte que é o cientista é responsável pelo uso que se faz da ciência, por suas consequências sociais da ciência, em função da estrutura interna e do telos da ciência, de seu lugar e de sua função na realidade social.

A ciência livre de valores promove cegamente certos valores políticos e sociais e, sem abandonar a teoria pura, a ciência sanciona uma prática estabelecida. O puritanismo da ciência transforma-se em impureza. E essa dialética levou à situação na qual a ciência (e não apenas a ciência aplicada) colabora na construção da mais eficiente maquinaria de aniquilamento da história (MARCUSE, 2009, p. 162).

Deste modo, pondo-se francamente contra a acomodação pragmática e ideológica aos interesses políticos e econômicos, o filósofo enuncia o desejo de uma ciência comprometida com o desenvolvimento e o bem-estar coletivo.

A transformação da ciência é imaginável apenas em um ambiente transformado; uma nova ciência exigirá um novo clima, em que novos experimentos e projetos serão sugeridos ao intelecto por novas necessidades sociais. Em seu sentido mais geral, essa transformação implicaria o desaparecimento das necessidades sociais de produção e produtos parasitários e desperdiçadores, de defesa agressiva, de competição por status e conformismo, e exigiria a correspondente liberação das necessidades individuais de paz, alegria e tranquilidade. Em vez de promover a conquista da natureza, a restauração da natureza; em vez da lua, a terra; em vez da ocupação do espaço extraterrestre, a criação do espaço interno; em vez da coexistência não-tão-tranquila da afluência e da pobreza, a abolição da afluência até que a miséria tenha desaparecido; em vez de armas e manteiga nas nações superdesenvolvidas, margarina suficiente e para todas as nações (MARCUSE, 2009, p. 163).

Essa perspectiva de ciência exige de cada pesquisador um compromisso que implica, mais que fazer um bom trabalho, responsabilidade ética com a ciência e a sociedade.

Muito se fala sobre ética no mundo moderno. No caso da atividade científica, trata-se de questão central, em que importa, por um lado, a atitude do pesquisador perante o objeto que se investiga, das pessoas envolvidas e da divulgação dos resultados e, por outro, da razão mesma de ser da ciência. É preciso distinguir a ética de qualquer código normativo ou protocolos de comportamento. O princípio da ética é o bem-comum, a justiça, o respeito à vida em condições objetivas de existência, o que implica reconhecer que há contradição *in re* quando se advoga um “código de ética”: códigos são conjuntos fechados de proibições e imperativos de que fazer e que não fazer. Como afirma o filósofo Renato Janine Ribeiro (2003, 152), “é triste pensar que a ética ficou reduzida à abstenção da conduta antiética e não se consubstancia, geralmente, no empenho por uma conduta ética”.

Assim, a ética implica antes de tudo compromisso com a verdade e com as consequências de nossos atos e das coisas que se passam em função deles ou que os causam, tendo por princípio o justo. Mais que determinar como fazer direito, a ética pressupõe a indagação contínua do que é direito e de por que se faz tal coisa de tal modo e quais os desdobramentos das decisões objetivas. Ao tratar da pesquisa em ciências humanas, mais especialmente as de cunho antropológico, Minayo e Guerriero (2014, p. 1110) fazem observação que bem se aplica a muitos outros casos:

Projetos de estudos qualitativos, por mais bem fundamentados que sejam e mesmo dando conta de todas as demandas de um Comitê, não correspondem a todos os desafios éticos que um investigador encontra no trabalho de campo, na relação com seus interlocutores, nos interesses muitas vezes conflitantes que emergem, na forma de produzir uma análise e apresentar um relatório, como tivemos oportunidade de discorrer. É preciso ter sempre claro que o sentido abrangente da ética inclui a responsabilidade do pesquisador como estudioso, como cidadão, e como membro da comunidade científica.

A pesquisa que se faz fundada no achismo e no senso comum, em predominam simulacros e opinião, bem como pesquisas em que imperam o formalismo aparente e o protocolarismo, cuja finalidade limita-se de cumprimento de exigências metodológicas e acadêmicas, não é apenas fraca, é eticamente inaceitável. Acima de tudo, espera-se do pesquisador, em formação ou já estabelecido, suficientes sinceridade, responsabilidade e tenacidade científicas.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: **PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, 26 ago. 2014. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 20, p. 37-45, abr. 1984.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012.
- GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação – desafios. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p. 17-41
- HOUAISS, Antonio. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa on-line**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 29., 2006, Caxambu. Caxambu, Minas Gerais. **Anais [...]**. Caxambu. Caxambu, Minas Gerais, ANPED, 2006. p.1-17.

MARCUSE, Hebert. A responsabilidade da ciência. **Cientiae Zudia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 159-64, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. Ética e direitos humanos. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 149-66, fev. 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 9-32, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SILVA, Gildemarks Costa. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 322-337, maio/ago. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>. Acesso em: 7 fev. 2019.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.