



PESQUISA EM EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICAⁱ

RESEARCH IN EDUCATION:
RESEARCH ON PEDAGOGICAL ACTION

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN:
INVESTIGACIÓN SOBRE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Siomara Moreira Vieira Borba¹
Natália Regina de Almeida²

RESUMO: O objetivo deste artigo, de caráter teórico, é apresentar uma discussão sobre a pesquisa em educação. Nesse sentido, são destacadas duas análises que debatem a pesquisa em educação e considerada a contribuição da discussão teórico-metodológica sobre o *objeto* de conhecimento para o trabalho investigativo em educação, a partir das pesquisas de Miriam Limoeiro Cardoso. O argumento da construção teórica do *objeto* afirma o lugar e a importância da teoria no processo de conhecimento do real na medida em que todo trabalho investigativo começa e termina no campo do conhecimento teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em educação. Construção do objeto. Teoria.

ABSTRACT: The purpose of this article, a theoretical character, is to present a discussion on research in education. In this respect, two analyzes that discuss research in education are highlighted and considered the contribution of theoretical-methodological discussion about the *object* of knowledge for investigative work in education, from the research of Miriam Limon Cardoso. The argument of the theoretical construction of *object* states the place and importance of the theory of knowledge of the real to the extent that all investigative work begins and ends in the field of theoretical knowledge process.

KEYWORDS: Research in education. Construction of the object. Theory.

RESUMEN: El objetivo de este artículo, de carácter teórico, es presentar una discusión sobre la investigación en educación. En este sentido, se destacan dos análisis que tratan sobre la investigación en educación y considerada la contribución de la discusión teórico-metodológica sobre el *objeto* de conocimiento para el trabajo de investigación en la educación, contribución de las investigaciones de Miriam Limoeiro Cardoso. El argumento de la construcción teórica del *objeto* afirma el lugar y la importancia de la teoría del conocimiento de lo real en la medida en que todo el trabajo de investigación comienza y termina en el campo de los procesos de conocimiento teórico.

PALABRAS CLAVE: Investigación en educación. Construcción do *objeto*. Teoría.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- RJ – Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ – ProPEd - UERJ - RJ - Brasil . E-mail: siomaraborba@gmail.com

² Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd – UERJ - RJ - Brasil. Bolsista da CAPES no Doutorado. E-mail: nataliauerj@yahoo.com.br

Recebido em: 13/11/2014 - **Aceito em:** 09/03/2015

1 INTRODUÇÃO

Uma característica da pesquisa em educação é seu compromisso com o conhecimento de uma ação. Essa condição permite diferentes possibilidades de questões e de realizações da pesquisa em educação, indicando a complexidade do trabalho investigativo na área do conhecimento em educação, bem como a impossibilidade de se definir uma perspectiva teórico-metodológica única para o desenvolvimento da pesquisa.

Destacamos, então, três diferentes questões para pensarmos a pesquisa em educação. Duas questões são apresentadas por análises que debatem a pesquisa em educação e uma é desenvolvida no âmbito da discussão teórico-metodológica. O nosso objetivo não é comparar os argumentos de cada análise da pesquisa na área do conhecimento em educação, mas apresentar esses argumentos, destacando, particularmente, a contribuição da discussão teórico-metodológica sobre o *objeto* de conhecimento para o trabalho investigativo em educação.

As análises sobre a pesquisa em educação no Brasil, das quais partimos, chamam a atenção para a pesquisa sobre a ação educativa. Uma delas volta-se para o fato de as pesquisas em educação serem realizadas, para atender, de forma direta e objetiva, às situações que se colocam no cotidiano da ação educativa. Essa é uma das possibilidades da pesquisa em educação.

A outra análise, por sua vez, partindo do princípio de que a pesquisa em educação é uma pesquisa sobre a ação educativa, sobre um processo, chama a atenção para a importância de se pensar uma metodologia de investigação que reconheça como objeto de conhecimento da pesquisa em educação, um processo que é a ação educativa.

Nosso trabalho pretende acrescentar, a esses dois pontos de discussão sobre a pesquisa em educação, os argumentos teórico-metodológicos que, em nosso entendimento, podem contribuir para o desenvolvimento e a consolidação da pesquisa em educação na medida em que chamam a atenção para o vigor do argumento da construção teórica do *objeto* científico. Esses argumentos teórico-metodológicos apresentam a terceira questão de discussão do presente trabalho.

2 A PRÁTICA EDUCATIVA COMO OBJETO DE PESQUISA ACADÊMICA

A prática investigativa em educação é uma atividade já consolidada na área do conhecimento sobre a ação educativa. Segundo Tozoni-Reis (2010, p. 7), “a pesquisa, (...), sobre o saber pedagógico já se consolidou como uma área vigorosa e atuante que traz grande contribuição para a compreensão do fenômeno educacional”. Essa consolidação se fez não só com o desenvolvimento de pesquisas, bem como com a contribuição das análises, que significam um esforço de pensar, de forma crítica, as questões que dizem respeito à prática

investigativa em educação. De modo geral, essas análises dizem respeito às questões institucionais e teórico-metodológicas. No nosso trabalho, interessa-nos destacar as análises que discutem as questões teórico-metodológicas.

Considerando as análises sobre a prática da pesquisa em educação, ao elencar os problemas dessa prática, identificados pelos pesquisadores, uma questão de natureza metodológica é recorrente: a preocupação investigativa com os problemas da prática profissional. Certamente, tal inquietação em investigar a prática profissional não significa um desmerecimento do problema a ser investigado nem da pesquisa a ser desenvolvida, ou seja, ter questões da prática profissional como problema de pesquisa não é aspecto que fragiliza a prática da pesquisa em educação. No entanto, a forma como as questões de pesquisa, oriundas da prática profissional são tratadas no trabalho científico, está sim sujeita a críticas.

Particularmente, em artigo publicado em 2003, Gatti (2003, p. 14) destaca o tratamento científico simplista dado aos problemas educacionais, quando dizem respeito à prática profissional do pesquisador, e questiona a forma de entender a relação teoria-prática, a relação entre a pesquisa, a ação e a transformação:

Estes problemas, (...), são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. A relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Embora reconhecendo a necessidade de trabalhos que estejam vinculados, mais especificamente a questões carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a esta tendência deveria ser tomada porque este tipo de abordagem, na maioria das vezes, na medida em que facilitam a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, acaba deixando de lado questões que realmente são fundamentais de serem investigadas.

Mas, Gatti (2003, p. 14), nessa afirmação, faz referências, também, aos limites dados ao tratamento teórico-conceitual, ao reduzir a fundamentação teórica-conceitual do trabalho de pesquisa ao “recorte academicista discutível em seus alcances”. Essa referência permite-nos entender que a redução do problema de pesquisa aos limites do conhecimento acadêmico merece ser examinada, uma vez que ela significa, nos termos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), sobre a análise da atividade investigativa, a desconsideração dos fundamentos históricos e teóricos no processo de conhecimento do real, processo que se realiza em três momentos do trabalho de investigação: nos momentos de construção do problema, do *objeto* e do entendimento.

Gatti (2001, p. 70) chama a atenção, também, para outro aspecto desse processo de definição de um problema de pesquisa: a preocupação com a aplicação dos resultados e das conclusões alcançados pela pesquisa: “outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões”. Em outras palavras, o que essa afirmação permite entender é que essa condição de ação, que caracteriza o *objeto* a ser conhecido na área da educação, está presente na prática investigativa por meio de uma preocupação com a aplicação dos resultados, a qual não é de conhecimento científico, mas

técnico. Entretanto, sem negar a importância dos problemas do dia a dia, como questões de pesquisa, Gatti (2001, p. 71) afirma que “a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia - a - dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, uma vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas”.

Essa preocupação com a ação cotidiana, presente na prática da pesquisa em educação, decerto, caracteriza os conhecimentos que dizem respeito à ação humana. Essa apreensão, no caso específico da pesquisa em educação, parece estar fundada no argumento de que os objetivos do trabalho investigativo em educação são proativos, ou seja, os objetivos da pesquisa em tal área é apresentar orientações práticas para o cotidiano da vida educativa.

Para chegar a proposições sobre o *fazer* educativo, as práticas de pesquisa em educação compreendem “(...) levantamento de dados fenomênicos (...)” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352), que permite descrever o comportamento futuro do fenômeno educacional. Mas, além disso, essa preocupação em conhecer a ação é condição para a definição de estratégias de intervenção na realidade educativa. Essa natureza prática da educação tem favorecido, portanto, o desenvolvimento de pesquisas que entendem o conhecimento científico em educação como produção de diretrizes sobre o “como fazer”. Nesse sentido, muitas pesquisas em educação são desenvolvidas para “resolver” um problema do cotidiano da sala de aula ou da organização da escola, ou do macro sistema escolar. Têm o objetivo técnico de melhorar, aprimorar, tornar eficiente a prática pedagógica e as decisões políticas educacionais.

Ainda, segundo Gatti (1983), podem ser apresentadas críticas referentes à “pobreza teórica e inconsequência metodológica” nas pesquisas em educação. Problemas de base, na construção das próprias pesquisas, centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes contribuíram para que a pesquisa em educação “mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas” (GATTI, 2001, p. 69).

A crítica ao “imediatismo” refletido na escolha e na forma de tratamento dos problemas em pesquisa em educação é apresentada por Alves-Mazzotti (2001) e Gatti (2001). Segundo Gatti (2001, p. 70) esse “imediatismo” é:

(...) outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por “recomendação”. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante (...).

Além disso, Mazzotti (2001) destaca outras deficiências na pesquisa em educação, que são: a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, pulverização e irrelevância

dos temas, adoção crítica de modismos, aplicabilidade imediata de resultados, divulgação restrita dos resultados.

Nos últimos anos, ainda, podem ser apontadas críticas que sinalizam para uma supervalorização da prática e para o “recoo” da teoria. Considerando, portanto, essa prática investigativa, as análises sobre a pesquisa em educação criticam o fato de que, no campo do conhecimento em educação, há espaço para todo tipo de pesquisa, denunciam a opção pelo “recoo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e à “influência da ‘agenda pós-moderna’” na área (KUENZER; MORAES, 2005).

Considerando, então, a pesquisa em educação como uma pesquisa sobre uma das diferentes formas de manifestação da ação humana, a educação, a discussão sobre o método adequado para a investigação da ação é uma questão importante.

Nessa discussão, a escolha do método para investigar a ação educativa é definida pela possibilidade de o método comportar a complexidade da ação educativa, ou seja, pela possibilidade de o método reconhecer e respeitar a condição de historicidade da vida social e a natureza complexa do humano, que fazem com que os problemas da educação não sejam, simplesmente, problemas técnicos. Essa compreensão da riqueza do fenômeno educativo leva à negação da preocupação exclusivamente técnica com o conhecimento da educação e analisa a ação educativa, considerando as questões de historicidade e de complexidade que identificam o humano e sua ação.

Singularizando as dimensões de historicidade e de complexidade que marcam a ação humana, Oliveira e Alves (2006, p. 583, grifos das autoras) entendem que a pesquisa em educação deve se preocupar em investigar a ação educativa no seu cotidiano, cotidiano inserido no seu “espaçotempo”.

Nessa perspectiva teórico-metodológica da pesquisa em educação, reconhecida como *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 583, grifos das autoras), a questão do *objeto* da pesquisa em educação se coloca de modo inquietante, visto que a pesquisa em educação não se ocupa de *objetos* entendidos como pequenos fragmentos, como partes do real, mas busca conhecer processos e *fazeres* que dizem respeito à formação humana. Nesse sentido, elas afirmam que a discussão teórico-metodológica que sustenta a ideia de *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* tem o compromisso de “(...) perceber uma questão da qual foi útil fugir durante muito tempo, mas que hoje vem se colocando de maneira recorrente, exigindo uma resposta: é a de que tratamos como objetos o que, em verdade, são processos. (...)”. (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 593, grifos das autoras).

Nessa proposta teórico-metodológica, o conhecimento da ação educativa se dará, portanto, no “espaçotempo” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 583, grifos das autoras) da prática educativa. Segundo Borba (2012, p. 247), “numa relação que não acontece mais de forma linear, teoria-prática, mas de forma circular e conjunta, ‘prácticateoriaprática’”

(OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 583, grifos das autoras), significando, portanto, uma perspectiva epistemológica que entende o processo de pesquisa como sendo um processo que permite

mais do que explicar, compreender a dinâmica da vida dos sujeitos reais, dos seus *saberesfazeres* cotidianos e os modos como aprendem, criticamente, de modo permanente, buscando perceber no mesmo processo as marcas que processos anteriores deixaram e que podem “cegar” e colocar “limites” ao que precisa ser compreendido e proposto.

De modo geral, Oliveira e Alves (2006) destacam quatro movimentos cruciais da *pesquisa nos/do/com os cotidianos*, que são:

(...) o primeiro deles se refere a que a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com a modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. Este movimento foi chamado de o sentimento do mundo. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais “limite” ao que precisa ser tecido. O terceiro deles, incorporando a noção de complexidade (MORIN, 1977; 1980; 1986; 1991; 1994; 1996), vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte. Este movimento foi denominado beber em todas as fontes. Por fim, entendendo que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, a esse movimento se deve chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p.584).

Pode-se dizer que a *pesquisa nos/dos/com os cotidianos* “desenvolveu um estatuto próprio no Brasil. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens – e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculados a elas – a pesquisa nos/dos/com os cotidianos as reinventa, cria outras possibilidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 174).

Em linhas gerais, para a *pesquisa no/dos/com os cotidianos* há a “diversificação e diversidade da teoria” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 582), compreendendo as regras próprias de produção e criação de conhecimentos nas ações cotidianas, a partir dos estudos empíricos. Desse modo, Oliveira e Alves (2006) defendem que a partir de estudos empíricos há uma acumulação teórica importante, e que os pesquisadores da referida pesquisa são obrigados a fazer reformulações teóricas permanentes, a partir das tessituras de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva teórica é centrada nas redes de conhecimento e das tessituras de conhecimento.

Essas considerações iniciais sobre o conhecimento da educação cujo *objeto* de pesquisa é a ação educativa, em suas diferentes dimensões – institucional e pedagógica – nos ajudam a identificar duas formas de entender o significado atribuído à ação no processo de pesquisa sobre a educação.

Ter a ação como *objeto* de pesquisa pode significar que a pesquisa se caracteriza por ser um trabalho de preparação para a inserção mais fundamentada na prática cotidiana da educação e, ao mesmo tempo, pode querer dizer que a pesquisa é o próprio momento de inserção mais elaborada no cotidiano da educação, em especial, da escola. Ao tratar a prática como projeto inicial e objetivo final da pesquisa ou como momento privilegiado no processo de conhecimento da educação, o que, efetivamente, estamos discutindo são perspectivas teórico-metodológicas diferentes, sustentadas por concepções epistemológicas diversas que, em última instância, foram construídas, não a partir de contextos históricos diferentes, mas a partir de pressupostos históricos diferentes e, até mesmo, contraditórios.

Considerando essas questões que atravessam a pesquisa em educação – a busca de soluções práticas e a opção teórico-metodológica pelo conhecimento da ação educativa no próprio “*espaçotempo*” da ação educativa – buscamos um alargamento dessas questões, trazendo um aspecto que é importante em qualquer trabalho de investigação, que diz respeito ao debate teórico-metodológico sobre o entendimento do significado do *objeto* de conhecimento, com a perspectiva de contribuir para a consolidação da pesquisa em educação no campo do conhecimento científico.

3 A “CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO” COMO CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Essas considerações iniciais, apresentando algumas análises sobre a pesquisa em educação não esgotam – e entendemos que nem o pretendiam – o debate sobre a pesquisa em educação. No limite, encontram-se outras problemáticas que, também, dizem respeito à pesquisa em educação.

Dentre essas outras problemáticas, atentamos para um ponto que é importante no campo do conhecimento do homem e de suas ações: o significado e as condições do *objeto* de pesquisa. Segundo Fernandes (2004, p. 141), “Os especialistas em problemas da metodologia nas ciências sociais costumam ressaltar que a maneira de definir o objeto da pesquisa possui grande importância para o desenvolvimento das demais fases da investigação”.

Assim, o nosso objetivo é trazer alguns aspectos do debate sobre o *objeto* de conhecimento que podem contribuir para ampliar a discussão sobre a pesquisa em educação na medida em que apresenta, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica, as características e condições do *objeto* de conhecimento, permitindo pensar a pesquisa em educação em outro registro.

De fato, como temos clareza, vários caminhos são possíveis nessa empreitada. Com uma atenção para o exercício da reflexão, vamos apresentar alguns aspectos – pensados no âmbito da pesquisa sociológica, a partir de um horizonte metodológico de valorização do conhecimento teórico no processo de conhecimento da realidade – que podem trazer

contribuições quando a dimensão teórico-metodológica do trabalho investigativo em educação é destacada como questão importante e quando se busca alternativas que ajudem a superar algumas fragilidades teórico-metodológicas que ameaçam o rigor da pesquisa científica na área do conhecimento em educação.

Para a discussão sobre o *objeto* de conhecimento que nos interessa apresentar, partimos dos pressupostos de uma perspectiva teórico-metodológica que compreende o *objeto* de conhecimento como uma elaboração teórica e metodológica.

O conhecimento do real é produto da relação entre um sujeito que busca conhecer um aspecto da realidade. No entanto, essa relação não é simples e o modo de entender cada um desses elementos, os quais constituem o trabalho de investigação científica, influencia a forma como se articulam entre si.

Segundo Cardoso (1976), uma epistemologia que parte da afirmação de que o real a ser conhecido é, independentemente do sujeito, um pedaço de realidade que se dá a conhecer ao sujeito, concebe-o como um indivíduo neutro, concreto, como um sujeito empírico, que começa o processo de investigação pelos sentidos e pela experiência. Assim, o entendimento do real como pedaço da realidade não ocorre sem que o sujeito cognoscente seja entendido como sujeito empírico. Dessa forma, nessa epistemologia não é só o real que é empírico. O sujeito, que busca conhecer o real, também, é empírico.

Outra forma de entender a relação sujeito-*objeto* é considerar que a realidade só se torna *objeto* científico na relação com o sujeito que busca conhecer: a realidade só passa a ser *objeto* de conhecimento quando ela é um dos termos da relação de conhecimento. Nessa relação, aproximar-se do *objeto* a ser conhecido supõe não só reunir as informações percebidas e selecionadas no trabalho empírico, no contato imediato e sensível do sujeito com o real, mas, implica, principalmente, o tratamento teórico-metodológico desse real que, nessas condições, deixa de ser realidade e passa a ser *objeto* científico.

Essa forma de entendimento do *objeto* de conhecimento indica, concretamente, uma nova forma de conceber a relação sujeito-*objeto* no/do processo de conhecimento. Essa forma de pensar a relação de conhecimento vai colocar nas duas pontas do processo cognitivo, um sujeito teórico, e uma realidade que é um *objeto* teórico. O processo de conhecimento começa e termina no campo da teoria. O teórico não é o final do processo de conhecimento; é, ao mesmo tempo, seu começo e seu fim. O processo de conhecimento parte do *objeto* teórico, não parte das aparências do fenômeno, não parte do real como tal e termina em outro *objeto* teórico, substancialmente diferente do *objeto* teórico do ponto de partida.

Assim sendo, em tal perspectiva, duas afirmações são centrais: uma delas assegura que não é o real que se dá a conhecer, ou seja, argumenta que não é a realidade que se faz *objeto* de conhecimento. A outra sustenta que fora da relação teórico-metodológica entre o sujeito que conhece e o *objeto* a ser conhecido, a realidade é simplesmente realidade, sem a

relação sujeito-objeto de conhecimento, existe realidade. Quando essa realidade passa a ser um dos polos da relação sujeito-objeto, essa realidade é constituída como *objeto* científico: “A realidade ela mesma só se torna objeto como termo da relação, como coisa pensada”. (CARDOSO, 1976, p. 65, grifos da autora).

Nesse sentido, Cardoso (1978) afirma categoricamente que “as evidências são sistematicamente enganadoras” (CARDOSO, 1978, p. 25). O real, o *objeto* real, a realidade que se torna *objeto* de conhecimento não é o real em si mesmo, não é o real na sua em condição de *coisa* concreta. É o real já pensado, já conhecido que é feito *objeto* de conhecimento. Há uma diferença entre o *objeto* real e o *objeto* de conhecimento. Não é a realidade que se torna *objeto* de conhecimento. Para que o real se torne *objeto* de conhecimento é preciso que esse real seja um *objeto* teórico. Nessa perspectiva teórico-metodológica, então, o processo de conhecimento, ao seu final, chega a um *objeto* construído teoricamente.

Portanto, segundo Cardoso (1978), existe distinção entre *real* e *objeto do conhecimento* e é o conhecimento que dirige o trabalho de entendimento do mundo. Cabe à razão, a direção do processo de conhecimento. No entanto, apesar de comandar o processo de entendimento do mundo, esse governo só se realiza quando a razão se ocupa da realidade na sua condição de *objeto* de conhecimento “é a razão que comanda o processo do conhecimento, mas ela não se torna realizante a não ser em relação com a realidade”. (CARDOSO, 1976, p. 32).

Afirmar, então, que o exercício da razão só se concretiza a partir do real significa, também, reconhecer a importância da experiência no processo de construção do conhecimento. Contudo, esse reconhecimento não pode ser tratado como um argumento que contradiz a afirmação do comando do esforço de conhecimento do mundo, atribuído à razão. Fundamentando seu entendimento, Cardoso (1978) cita Piaget para quem “não existe leitura da experiência, por mais precisa que seja, sem um quadro lógico-matemático; e quanto mais rico for o quadro, mais a leitura é objetiva.” (PIAGET *apud* CARDOSO, 1978, p. 34) e conclui essa ideia de Piaget, nos seguintes termos “O objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso”. (CARDOSO, 1978, p. 34-35).

Quando a autora parte desses pressupostos – o conhecimento faz do mundo, *objeto* de conhecimento e a realidade não é *objeto* de conhecimento, mas real – o que está sendo apresentado são as condições que sustentam a perspectiva metodológica fundada na teoria e que negam a perspectiva metodológica fundada na experiência. Na perspectiva teórico-metodológica é o conhecimento que comanda o processo de entendimento do mundo, embora o que seja importante é a realidade: “No fundo é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade”. (CARDOSO, 1978, p. 64-65), uma vez que o pressuposto central é que o real não traz, em si, a sua inteligibilidade.

Ao afirmar que a realidade, no terreno do conhecimento científico, só existe na condição de *objeto* de conhecimento, não quer dizer que o objeto de conhecimento é a

realidade. Além disso, não quer dizer que a realidade não existe ou que a realidade é uma construção teórica. A realidade existe, diz respeito aos humanos, e é percebida pelos sentidos, mas ela não é simples e imediata. Por causa da sua qualidade complexa, dinâmica, plena, *carregada* de contradições, ela não *cab*e completamente nos limites da teoria: “a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ela se refere”. (CARDOSO, 1976, p. 66). Considerando, então, os limites do conhecimento teórico, o entendimento e a explicação que a teoria constrói sobre a realidade serão sempre incompletos e provisórios.

Então, nesse solo teórico-metodológico, o que o real informa sobre si, além de não ser suficiente para garantir o entendimento da realidade, é produto simplificado de conhecimento teórico já elaborado. É preciso uma ação do pensamento sobre o real que vai garantir que esse seja tratado de forma teórica, como um *objeto* de conhecimento, marcando, portanto, a distinção entre o real e o *objeto* de conhecimento, entre o terreno da realidade e o terreno do entendimento, da teoria: “O concreto produzido pelo pensamento não é o próprio real. A atividade do pensar não produz senão pensamentos (ideias, conceitos) no campo que lhe é próprio, que é o campo das abstrações. A atividade do pensar não é capaz de produzir realidades”. (CARDOSO, 1990, p. 29)

O argumento da construção teórica do objeto científico é central na obra de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, *O ofício de sociólogo* (1999), quando os autores destacam o papel da teoria na construção do fato científico, “os ‘dados’, até mesmo os mais objetivos, são obtidos pela aplicação de grades (...) que implicam pressupostos teóricos” (1999, p. 49) e, ao mesmo tempo, afirmam a importância do método quanto à construção do fato científico: “Para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 64). Nesse sentido, a questão da construção do *objeto* científico é apresentada a partir da relação entre método e *objeto*, marcando o método como constituinte da atividade investigativa capaz da construção do *objeto* científico.

Bourdieu; Chamboredon; Passeron (1999), ao discutirem a questão do objeto científico, fazem uma “distinção entre objeto ‘real’, pré-construído pela percepção e objeto da ciência, como sistema de relações construídas propositalmente”. (1999, p. 46). Para os autores, o real, ao ser constituído *objeto* científico não o é nem pela percepção – *objeto* pré-construído – nem pelas técnicas científicas que são pensadas e utilizadas como possibilidade de seu conhecimento. O real só poderá ser constituído *objeto* de pesquisa na medida em que esse *objeto* for introduzido em um campo teórico: “Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 48, grifos dos autores).

Nesse sentido, para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (1999) e, mais tarde, para Cardoso (1976, 1978), o real que aparece no discurso científico não é o real imediato, empírico, mas o real formulado teoricamente, isto, é o *objeto* científico. No entanto, o real, *objeto* de conhecimento, não é o real imediato, mas o real pensado. Assim sendo, os autores não estão negando a existência do real, mas estão argumentando que o conhecimento se constitui e se consolida com base no conhecimento teórico, não a partir do que aparece aos sentidos “o real que deverá fornecer a última palavra não é externo e concreto, mas o real que a própria teoria formulou”. (CARDOSO, 1976, p. 68). Dessa forma, nessa elaboração, os autores antecipam a afirmação de Cardoso quanto ao lugar de destaque que a teoria ocupa no processo de conhecimento do real, ao assumirem que “o trabalho de abstração, [é] o único [trabalho] capaz de destruir as semelhanças aparentes para construir as analogias ocultas”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 71).

Em resumo, nesse registro teórico-metodológico, o real é compreendido, a partir da construção teórica sobre ele mesmo, que o torna *objeto* de conhecimento, fato científico, fato construído. Nesse sentido, é a partir da construção teórica sobre o real, feito *objeto científico*, que o real terá a palavra sobre si: “o real que deverá fornecer a última palavra não é externo e concreto, mas o real que a própria teoria formulou”. (CARDOSO, 1976, p. 68).

Nesse embate, onde não se dá ao real, a possibilidade de estabelecer a verdade sobre si, Cardoso (1978) chama a atenção para o pressuposto de que a certeza do conhecimento não vem do contato direto do conhecimento com a realidade. A certeza do conhecimento vem quando o conhecimento consegue vencer a dúvida, quando o conhecimento consegue solucionar a dúvida: “O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo. Não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando. A certeza é conquistada contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado”. (CARDOSO, 1978, p. 32).

O conhecimento compreendido como construção, não como desvendamento de um dado empírico, contribui para o processo de conhecimento do real, uma vez que possibilita a superação do conhecimento já produzido, anteriormente: “o conhecimento científico é também uma construção, e como tal passível de sofrer modificações”. (CARDOSO, 1978, p. 34). E só na condição de construção é que o conhecimento da realidade pode ser alargado, pois ele se faz em cima de construções teóricas, em processo de objetivação, feitas não a partir do real em si, da realidade que é identificada pelos sentidos e pela experiência, pois “o objeto da ciência não é um dado”, (CARDOSO, 1978, p. 34), mas uma construção que é realizada a partir de outro conhecimento: “o conhecimento é uma construção. Não pode, pois, deixar de partir de outro conhecimento” (CARDOSO, 1978, p. 33).

Essa forma de entendimento do *objeto* de conhecimento indica, concretamente, uma nova forma de conceber a relação sujeito-*objeto* própria do processo de conhecimento. Essa nova forma de pensar a relação de conhecimento vai colocar nas duas pontas do processo cognitivo, um sujeito teórico, e uma realidade que é um *objeto* teórico. O processo de conhecimento começa e termina no campo teórico. Este não é o final do processo de conhecimento; é, ao mesmo tempo, seu começo e seu fim. O processo de conhecimento parte

do *objeto* teórico, não parte das aparências do fenômeno, não parte do real como tal e termina em outro *objeto* teórico, substancialmente diferente do *objeto* teórico do ponto de partida.

Assim, nessa lógica teórico-metodológica, o real, aquilo que é dado aos sentidos, não pode ser entendido como *objeto* do conhecimento científico. O que constitui o *objeto* de conhecimento é o que já foi construído sobre o real: é o produto de todo um processo de construção do conhecimento objetivo sobre a realidade.

Apesar da ênfase no aspecto teórico-metodológico da discussão sobre o *objeto* de conhecimento e no destaque dado à razão na construção do *objeto científico*, Cardoso (1976) chama a atenção para o significado da inserção do sujeito e do *objeto* em uma sociedade, fazendo com que a possibilidade de pensar e de entender um *objeto* específico não esteja limitada somente à capacidade de apreensão racional do ser pensante, mas seja dependente da “explicação parcial concretamente aceita pela sociedade ou pelo grupo social, conforme ela é assimilada pelo sujeito, tendo importância particular a sua posição dentro dela ou dele”. (CARDOSO, 1976, p. 64).

Essa concepção epistemológica, que compreende um “sujeito que busca conhecer e uma realidade que se dá conhecer, (...) um pedaço de realidade” (CARDOSO, 1976, p. 63), como foi destacado, em vários momentos é criticada por Cardoso e pelos argumentos que afirmam ser o real um *objeto* construído teoricamente. Mas é criticada, também, porque essa perspectiva teórico-metodológica nega o projeto sócio-histórico no qual sujeito e realidade estão inseridos, partindo do princípio que o conhecimento é o resultado do investimento racional do pesquisador sobre a realidade que está à sua frente, realidade que se mostra “pura”, inteira, natural, fenomênica, tal como é.

Ao afirmar que uma problemática não está dada, é uma construção teórica, a autora chama a atenção para outro aspecto do processo de construção de uma problemática: ela indica que essa construção é histórica. Embora, possa parecer que a construção de uma problemática de pesquisa exija somente o domínio teórico, Cardoso (1996), discordando, afirma que é preciso relacionar esse conhecimento com as ideias dominantes em um determinado período da história da humanidade e do pensamento, pois: “A novidade de um encaminhamento ou de uma teorização confronta-se com as ideias dominantes no período, ideias essas que fazem parte de formulações mais e menos sofisticadas do domínio científico e, também, de representações sociais e ideológicas”. (CARDOSO, 1996, p. 90).

Em trabalho publicado em 1990, Cardoso afirmava a importância da possibilidade histórica do pensamento e do conhecimento, marcando com isso a ideia da historicidade no processo de produção de conceitos: “Somente sob determinadas condições históricas é possível produzir determinados conceitos”. (CARDOSO, 1990, p. 55). Nesse sentido, a possibilidade de construção de uma problemática não depende tão somente do desenvolvimento científico da sociedade, mas está sujeita a condições históricas específicas: “O desenvolvimento científico não resulta apenas do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais, as quais afetam a

institucionalização da pesquisa e da formação científica, influenciam a mentalidade dos cientistas e interferem na identificação dos problemas a pesquisar”. (CARDOSO, 1996, p. 92).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações finais, podemos destacar alguns pontos. Ao centrarmos nossa atenção sobre a pesquisa em educação, ressaltamos, por um lado, uma perspectiva presente na pesquisa em educação desenvolvida no Brasil que entende o trabalho de pesquisa como um instrumento fundamental para a transformação da ação educativa. Essa preocupação com a produção de resultados que possam ser aplicados na prática cotidiana das decisões institucionais e pedagógicas entende que o objetivo de um trabalho científico é a busca de soluções para problemas da ordem da vida cotidiana. Sem negar a importância dos problemas do cotidiano como questões a serem investigadas na prática da pesquisa em educação, buscar suas soluções na pesquisa científica é um problema, como sugerido nas análises que destacamos, pois se trata de duas instâncias diferentes da vida social e está se aproximando duas ações que se realizam por lógicas e dinâmicas diferentes.

Por outro lado, identificamos uma análise que traz como fundamento o entendimento que o conhecimento da prática educativa não é instrumento para a inserção na prática da educação, pois a inserção na prática é o próprio conhecimento da ação. Em outros termos, pensando essa condição de cotidianidade da ação educativa, a *pesquisa nos/dos/com o cotidiano* propõe o conhecimento da ação educativa no seu próprio “*espaçotempo*”. Tal concepção resgata a qualidade de ação do *objeto* da pesquisa em educação e propõe uma nova opção teórico-metodológica para a prática da pesquisa em educação. Ao reconhecer, portanto, o significado da ação cotidiana como *objeto* para a prática da pesquisa em educação, essa perspectiva de pesquisa em educação busca uma nova possibilidade teórico-metodológica.

Em outros termos, a análise de Cardoso (1976, 1977, 1979, 1990, 1996), que não trata da pesquisa em educação, mas que, no nosso entendimento, pode vir a se constituir em uma orientação para a investigação na área da educação, possibilita pensar o processo de construção do conhecimento em novas bases, à medida que nega o pressuposto teórico-metodológico que entende que o conhecimento é o esforço de desvendamento dos mecanismos do real tal como aparece aos nossos sentidos e à nossa experiência, e à medida que reconhece que o conhecimento do real – em seus diferentes formatos, constituições e manifestações – é um trabalho de construção teórica do *objeto* de conhecimento.

Em síntese, considerando o processo de construção do *objeto* científico como uma possibilidade de lidar com o conhecimento da realidade, essa perspectiva epistemológico-metodológica indica outra forma de entender o trabalho investigativo. Essa, apesar de não negar a importância da empiria para o conhecimento da realidade, não atribui ao real, a competência de se autoentender e de se autoexplicar, não reconhece no real a capacidade de

trazer a inteligibilidade sobre si, pois a dimensão econômico-histórico-social – dimensão sem a qual o mundo, o homem e sua existência são feitos realidade – não é apreendida pelas sensações: “não obstante a importância da empiria no contexto da pesquisa, ela não é suficiente para conferir inteligibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353). O argumento da construção teórica do objeto, por sua vez, afirma o lugar e a importância da teoria no processo de conhecimento do real na medida em que todo trabalho investigativo começa e termina no campo do conhecimento teórico.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.
- BORBA, Siomara. Fundamentação Epistemológica dos Saberes Sobre a Escola. In: GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia. (Org.). **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. São Paulo: Átomo & Alínea, 2012, p. 241-250. v.2.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**. Rio de Janeiro, Ano XXV, p. 61-100, 1976.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método**. México: Era, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para o conhecimento dos objetos históricos: questões metodológicas. **Cadernos da EIAP**, n. 1, Série Desenvolvimento Agrícola. Rio de Janeiro, 1979.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. **Cadernos do ICHF, UFF, ICHF**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1990.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, jan.- abr. 1996.
- FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. **Revista Mediações**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 47- 56, jan./jun. 1997.
- GATTI, Bernardete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 6, n.8, p.11-22, jul.- dez. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1341- 1362, set.-dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000400015&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 14 dez. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p.577- 599, maio-ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000200013&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 14 dez. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de professores**. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p.1-38, 2010. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2103.

ⁱ Esse trabalho foi, parcialmente, apresentado no VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, realizado no Rio de Janeiro, de 15 a 17 agosto de 2012. A versão atual foi revista e ampliada. Esta pesquisa foi financiada pela Chamada CNPq/Capes e pelo Programa Edital Humanidades Faperj.

Como citar este documento:

BORBA, Siomara Moreira Vieira; ALMEIDA, Natália Regina de. Pesquisa em educação: investigação sobre a ação pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 142-156, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em:
<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6871>>. Acesso em: 29 Abr. 2015.
