

**A PESQUISA EDUCACIONAL COMO NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO:
REFLEXÕES INICIAIS À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA¹**

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes: desafios históricos e urgências contemporâneas

Karla Raphaella Costa Pereira (PPGE/UECE)²

Frederico Jorge Ferreira Costa (PPGE/UECE-Orientador)³

RESUMO

O presente texto suscita discussões acerca do imperativo para a pesquisa a que estão submetidos os professores em todos os níveis da educação, com foco para a pesquisa educacional feita na academia. Toma como foco de reflexões os textos tidos como referenciais para a formação do professor-pesquisador e analisa, em linhas gerais, o interesse que cerca tal necessidade, bem como as concepções subjacentes a esses discursos. A análise tem ponto de partida o trabalho como demiurgo do ser social e do mundo dos homens, compreendendo que a ciência é um complexo social universal que responde às necessidades postas pelo trabalho na *demarché* histórica e que a pesquisa realiza uma função social colada no complexo da ciência. Na sociedade capitalista, no entanto, responde às necessidades do capital. É, portanto, uma leitura materialista-histórico dialética da realidade que se embasa na crítica marxista-lukacsiana. O texto sintetiza percepções e reflexões feitas na disciplina de Pesquisa Educacional do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará PPGE/UECE.

Palavras-chave Pesquisa. Educação. Crítica Marxista.

ABSTRACT

This paper raises discussion about the imperative for research that are subject teachers at all levels of education, with a focus for educational research done at the academy. Takes as its focus the reflections texts taken as reference for the training of the teacher-researcher and analyzes, in general, the interest that some such necessity, and the underlying concepts of these speeches. The analysis has its starting point the labor of the demiurge as social being and the world of men, understanding that science is a universal social complex that responds

1 Este artigo é resultado dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana – GPOSSHE, que está vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE.

2 Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), na linha Marxismo e Formação do Educador, graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). karla_raphaella@hotmail.com

3 Professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará - MASS/UECE. frederico.costa@uece.br

to the needs posed by labor in historical demarche and that research performs a social function in the pasted complex science. In capitalist society, however, responds to the needs of capital. It is carrying a reading historical materialist dialectic of reality that underlies the Marxist-Lukacsian critical. The text synthesizes insights and reflections made in the discipline of Educational Research Master's Degree in Education from the State University of Ceará PPGE / UECE.

Keywords: Research. Education. Marxist criticism.

Introdução

O presente artigo não condensa resultados, mas suscita perguntas e aponta para uma preocupação atual no campo do marxismo: a negação do conhecimento e o produtivismo acadêmico. Seu objetivo é instigar estudantes- pesquisadores iniciantes do curso de Pedagogia a buscar compreender a que tipo de produção de conhecimento está submetido o campo da pesquisa educacional e as quais interesses servem.

A escrita deste texto fermentou desde o início das leituras apontadas como referências, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, iniciado em março do corrente ano. Tais textos buscam apresentar o que é e como se faz pesquisa em educação, bem como expõe os principais paradigmas da pesquisa e mais especificamente da pesquisa em educação.

Ao lado de uma exigência constante por produção acadêmica reconhecida pelos órgãos dirigentes (a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) da área, contata-se que, na verdade, muitos estudantes, mesmo na pós-graduação, não sabem “como”, “para que” e “para quem” se faz pesquisa, o que é “ciência”, “conhecimento” ou mesmo “educação”, assim não atinando para qual a função social da ciência, consequentemente da pesquisa, no mundo dos homens.

É interessante ressaltar a importância dada, nos textos sobre o tema, ao método. Para muitos pesquisadores as constatações acima não teriam validade alguma, pois não foram empiricamente comprovadas nem quantitativamente mensuradas, bem como o uso do pronome indefinido “muitos” seria condenado pelo mesmo motivo. Como dito anteriormente, entretanto, o objetivo deste texto é suscitar questões.

Ainda que a percepção das problemáticas levantadas aqui parta do campo sensorial, perceptivo, na análise dos textos que serão apresentados, a realidade se apresenta

não somente nas entrelinhas, mas nas linhas consideradas canônicas no campo da pesquisa educacional.

O texto divide-se em três partes retiradas do programa utilizado na disciplina em questão. Os autores que tratam da pesquisa educacional, aqui apresentados, são aqueles que foram indicados como leitura básica para as três aulas selecionadas. Na primeira, trata-se da delimitação do problema da pesquisa. Na segunda parte, analisam-se os paradigmas de pesquisa e, na terceira parte, o debate sobre pesquisa qualitativa e quantitativa. Ressalte-se que este artigo não objetiva criticar a disciplina, as professoras ou mesmo o programa, mas se debruça nos textos ali apresentados e a eles direcionam-se as análises. Não é possível esgotar o tema nem os textos, mas este trabalho se propõe a fazer apenas reflexões iniciais, destacando discussões necessárias ao campo da pesquisa educacional, não limitações dos autores lidos que, trazem, inclusive, proposições pertinentes à questão em foco.

Procurar-se-á apresentar os textos analisados e refletir sobre eles na medida em que as questões forem surgindo no decorrer do certo. Parte-se aqui de uma análise materialista-histórico dialética da realidade, do legado de Marx (2007, 2010) e da recuperação magistral feita por Lukács (2010) da ontologia do ser social, além de seus mais radicais, no sentido de ir à raiz da teoria e da realidade, a exemplo de Tonet (2013), Lessa (2012), Mészáros (ano) e Jimenez e Lima (2011).

Delimitação do problema de pesquisa

Neste tópico, utilizar-se-á dos autores Gamboa (2007), Moroz e Gianfaldoni (2002) e Triviños (1995). O texto de Triviños é intitulado *Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa* e faz parte da obra *Introdução à pesquisa em ciências sociais*; o de Gamboa são três capítulos do livro *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*, intitulados *Esquema paradigmático: um instrumento para a análise da produção científica* e *A construção do objeto na pesquisa educacional*; finalmente, o de Moroz é *O processo de pesquisa*, do livro *O processo de pesquisa: iniciação*.

O objetivo destas indicações era discutir como se dá o processo de delimitação do tema e do problema de uma pesquisa, ou seja, como um pesquisador descobre e organiza seu tema para que ele seja exequível e compreensível. A preocupação com a executabilidade da

pesquisa é destacada, visto que o objeto deve ser delimitado para que não se caia no risco de torná-lo extenso para o prazo de dois anos, dado no mestrado.

Triviños (1995, p. 93) reflete que o problema de pesquisa deve considerar a realidade em que está inserido o pesquisador, bem como ser do campo de atuação deste. Desta forma, o objeto a ser analisado carecerá de um número menor de dificuldades para a construção do trabalho. O autor destaca que tal determinação não é rígida, mas que é aconselhável que o pesquisador observe dois aspectos fundamentais:

Do ponto de vista instrumental, prático, parece-nos recomendável que o foco de pesquisa de um estudante de pós-graduação deve estar essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: 1º.) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º.) O assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional.

A recomendação de Triviños soa muito mais como um imperativo do que como uma verdadeira recomendação. Parece sábio que o professor limite-se a pesquisar aquilo que parte de sua atuação cotidiana, de sua realidade, de sua função profissional, ou seja, não é inteligente da parte do professor buscar análises mais gerais, mais fundamentais, pois o que importa é que ele contribua para sua própria realidade.

O autor persiste que, ao delimitar o problema, o pesquisador tenha o maior número de informações sobre ele, sob pena de construir uma problematização insuficiente e encontrar muitos obstáculos para a realização da empreitada. No entanto, se o pesquisador já tem muitas informações sobre o objeto ele corre o risco de seguir para a pesquisa com um número exagerado de pressupostos e hipóteses, ofuscando sua capacidade de ver o desvelar do objeto.

Gamboa (2007) destaca lucidamente que ao se pensar em fazer uma pesquisa, a busca pelo método tem lugar prioritário e que muitas vezes não se percebe que todo método trás subjacente uma teoria, uma epistemologia, uma gnosiologia e uma ontologia e que isso implica certa compreensão da realidade. Tal apontamento é fundamental, segundo ele, para a compreensão de que a ciência não é neutra.

Para a construção do objeto de pesquisa, Gamboa (ibidem) identifica três concepções teóricas sobre os fenômenos educativos: as abordagens empírico-analíticas, as abordagens fenomenológicas e as abordagens crítico-dialéticas. O autor faz uma análise bastante concisa, mas indispensável à compreensão de que a pesquisa não pode prescindir de seus pressupostos e arremata:

Entendemos que em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico se embasa numa teoria do conhecimento. Deduzimos daí que a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento (GAMBOA, 2007, p. 140).

Mesmo que, como afirma Triviños, o professor/pesquisador dedique-se à pesquisar algo próximo à sua realidade, ao seu trabalho cotidiano, não pode, segundo Gamboa abdicar de construir uma compreensão clara dos fundamentos do trabalho que realizará, pois, mesmo que estes não sejam textualmente explicitados, estão subjacentes ao método utilizado.

O texto de Moroz e Gianfaldoni (2002) inicia-se com uma controversa concepção de conhecimento. Segundo a autora, o conhecimento científico é uma expressão das mais complexas no ser humano, entretanto conhecer não é uma especificidade do ser humano, já que outras espécies de animais também conhecem. Cita, em seguida, Pinto:

Em toda esta escala, o conhecimento se revela uma propriedade geral da matéria viva: a de ser capaz de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial ao meio. (...) Em todas as espécies, e na acepção mais lata em que o podemos enquadrar, **o conhecimento é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo a sua possibilidade de sua organização vital, está habilitado a fazer desta realidade** (PINTO apud MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 13) (grifo nosso).

A autora conclui, depois, que o diferencia o conhecimento humano é o nível de complexidade que alcança. Não foi possível recuperar a obra de Pinto, mas, pelas pesquisas realizadas, trata-se do livro *Ciência e Existência* de Álvaro Vieira Pinto. No trecho apresentado pela autora fica evidente que para ela e para o autor citado o conhecimento é que define o mundo dos homens e que este existe de forma inata nos seres vivos. Os homens se diferenciaram dos demais animais porque alcançaram um nível elevado de complexidade.

Tal assertiva é contrariada pelo marxismo ontológico que, ao analisar a realidade, compreendeu que, se o conhecimento, a razão diferencia os homens dos demais animais, ela deve ter surgido fora da esfera orgânica, pois ela não é, ao contrário da afirmação de Pinto *apud* Moroz, inata. A razão é consequência do desenvolvimento do trabalho. Foi o trabalho que propiciou, nas palavras de Lukács, o salto ontológico da esfera biológica para a esfera social.

A ação dos animais na natureza não é resultado de um acúmulo de conhecimento, mas de uma determinação biológica. Apenas o homem é capaz de refletir na consciência o mundo objetivo para transformá-lo.

Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária interrelação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico. (LUKÁCS, 2010, p. 45)

A concepção de conhecimento de Moroz e Gianfaldoni, assentada em Pinto, leva a uma concepção de pesquisa centrada na investigação do próprio conhecimento, das teorias, afastando da compreensão da realidade. Para a autora, o homem produz vários tipos de conhecimento: religioso, artísticos, etc.

Embora não haja consenso entre os autores sobre as características que diferenciariam o conhecimento científico, em termos abrangentes consideramos que tal adjetivo deve ser aplicado ao conhecimento: que é fruto de procedimentos passíveis de reprodução por outra pessoa; que se expõe à interlocução da comunidade de pesquisadores da área de saber em questão (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 13-14).

O que diferencia uma pesquisa empírica de uma pesquisa teórica são os tipos de dados utilizados: na empírica, utilizam-se dados sobre os fatos diretamente e, na teórica, as informações são obtidas na literatura de uma dada área. “[...] a pesquisa teórica é aquela cujo questionamento incide sobre um determinado sistema/arcabouço teórico-conceitual, vigente numa dada área de conhecimento” (ibidem, p. 15). Cabe ao pesquisador definir bem as etapas da pesquisa a serem seguidas na busca pela resolução do problema da pesquisa.

Quando se afirma que ao pesquisador cabe fazer perguntas, de acordo, por exemplo, com Moroz e Gianfaldoni, Lukács, na esteira de Marx, contraditoriamente, afirma que ao homem cabe dar respostas.

Para Lukács, afirmar que ao homem cabe dá respostas é reiterar a assertiva marxiana segundo a qual “os homens fazem a própria história, mas não de modo arbitrário, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas nas circunstâncias que eles encontram diretamente diante de si, determinadas pelos fatos e pela tradição” (MARX in LUKÁCS, 1981, 262-263). Aqui, se expressa com toda a clareza possível a dialética que preside a relação entre indivíduo e totalidade social (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 92)

No próximo tópico, apresentar-se-á as discussões a serem levantadas nos textos que tratam dos paradigmas de pesquisa. Tentar-se-á expor quais são e a quais interesses tem servido uma pesquisa que prescindia de compreendê-los ou que conscientemente os ignore.

Paradigmas de Pesquisa

Os objetivos estabelecidos, na disciplina, para leitura destes textos eram conhecer, destacar confluências e críticas acerca dos paradigmas de pesquisa. Os textos utilizados foram de Alves-Mazzotti (1996), Lincoln e Guba (2006) e Esteban (2010). De Alves Mazzotti, artigo intitulado *O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação*; de Lincoln e Guba, o artigo *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*; e de Esteban, os capítulos I, II e III do livro *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*.

De acordo com Esteban (ibidem), o conceito de “paradigma” foi generalizado a partir de Kuhn (1962), não sem detratores conseguiu se manter e deve ser entendido com estas características essenciais:

Um paradigma representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade. Constitui uma visão do mundo compartilhada por um grupo de pessoas e, portanto, tem um caráter socializador. Cada projeto ou estudo de pesquisa utiliza as estratégias empíricas que forem consideradas mais adequadas segundo o modelo conceitual (paradigma) em que se baseia. Isto é, o paradigma possui um caráter normativo com relação aos métodos e as técnicas de pesquisa a serem utilizados. (idem, ibidem, p. 29).

Ainda de acordo com Esteban (ibidem), no âmbito da pesquisa educacional foram estabelecidos uma série de paradigmas que respondem a três perguntas básicas: qual a natureza do conhecimento/realidade social; qual a natureza da relação entre o que se conhece e o conhecido, como se conhece; como deveria agir o pesquisador para descobrir o cognoscível. A primeira pergunta diz respeito à dimensão ontológica, a segunda à dimensão epistemológica e a terceira, metodológica.

Eis os paradigmas/perspectivas apontados no texto: empírico-analítica de base positivista-racionalista (paradigma positivista e pós-positivista), a humanístico-interpretativo de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo), a crítica com base na tradição filosófica da teoria crítica (paradigma sociocrítico) e o desconstrutivista, apontado por Lather (1992). Há, para o autor três posições diante da diversidade dos paradigmas. Há aqueles que

os consideram incompatíveis, os que os consideram complementares e os que os consideram que não há uma diversidade de paradigmas na ciência que é uma.

O autor apresenta a possibilidade de uso de multimétodo no que se refere ao uso de paradigmas ditos quantitativos ou qualitativos. Esse debate será mais detalhado no próximo ponto do presente texto.

O texto de Alves-Mazzotti apresenta três paradigmas de pesquisa sucessores do positivismo: o pós-positivismo, o teórico-crítico e o construtivista. Suas considerações estão baseadas nos estudos de Guba (1990, 1989). A autora desenvolve ainda algumas características de cada paradigma. De acordo com ela, o pós-positivismo seria uma visão modificada do positivismo que tenta rever alguns de seus pontos insustentáveis. Apresentaria uma ontologia crítico-realista, uma epistemologia objetivista-modificada e uma metodologia experimental/manipulativa modificada.

A autora insere o marxismo no paradigma teórico crítico que, segundo ela, apresenta uma ontologia crítico-realista, embora considere sua epistemologia subjetivista, apontando, nas palavras de Guba, uma “disjunção lógica” entre uma ontologia realista e uma epistemologia subjetivista. De acordo com os autores, isso acontece porque “[...] o processo de investigação é mediado pelos valores do pesquisador” (Guba *apud* Alves-Mazzotti, 1996, p. 19) -, o que, segundo o autor, faz com que o avanço representado pela adoção desta última perca parte de sua força. Quanto à metodologia, considera dialógica, transformadora.

Quanto ao naturalismo/construtivismo, segundo Guba *apud* Alves-Mazzotti (1996), apresenta uma ontologia relativista, uma epistemologia subjetivista e uma metodologia hermenêutico-dialética. A autora termina concluindo que apesar de haver luta pela hegemonia todos os paradigmas tem considerações a fazer acerca da pesquisa educacional.

Guba e Lincoln (2006) acrescentam aos paradigmas apostados por Alves-Mazzotti, revendo seus próprios estudos, o paradigma participativo que teria uma ontologia na qual a realidade é subjetiva-objetiva, co-criada pela mente e por um dado do cosmo, uma epistemologia da subjetividade crítica na transação participativa com o cosmos e uma metodologia de participação política.

Dentre as discussões apresentadas pelos autores estão às questões que eles chamam de críticas relacionadas ao tempo, seriam: a axiologia, acomodação e

comensurabilidade, ação, controle, relação com os fundamentos da verdade e do conhecimento, ampliação das considerações sobre a validade (critérios da bondade).

A discussão levantada pelos autores deste texto que mais chama a atenção diz respeito aos fundamentos da verdade e do conhecimento nos paradigmas. Eles iniciam o tópico no qual recuperam tais fundamentos perguntando-se “Será que o mundo tem uma existência ‘real’ fora da experiência humana desse mundo?” (ibidem, p. 180).

Os paradigmas positivista e pós-positivista são fundacionistas, ou seja, “[...] os fundamentos da verdade científica e do conhecimento sobre a realidade encontram-se na rigorosa aplicação dos fenômenos de teste contra um modelo destituído de tendenciosidade humana” (ibidem, p. 180). O paradigma teórico-crítico é fundacionista dentro da crítica social, pois compreendem “[...] tendem a situar os fundamentos da verdade em infra-estruturas (sic) históricas, econômicas, raciais e sociais específicas de opressão, de injustiça e de marginalização” (ibidem, p. 181). O construtivismo é antifundacionista, recusam adotar “[...] qualquer padrão permanente, invariável (ou ‘fundacionista’) por meio do qual a verdade pode ser conhecida universalmente” (ibidem, p. 182); e o paradigma participativo é não-fundacionista.

É interessante perceber que autores sérios, no campo da pesquisa, identificam que cada paradigma responde a um critério de verdade e que este está subjacente aos métodos envolvidos e na análise dos objetos estudados. Os autores inserem o marxismo como um paradigma fundacionista crítico social. Destaque-se que, para o marxismo arraigado nas raízes da análise da realidade social gestada por Marx, leia-se a segunda tese sobre Feuerbach:

A questão do saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 2007, p. 29) (grifos do autor).

Lukács (2007, p. 40) assim sintetiza a discussão sobre a realidade e a teoria do conhecimento:

Os automóveis na rua podem, na teoria do conhecimento, ser facilmente considerados meras impressões dos sentidos, fantasias etc. Apesar disso, se eu for atropelado por um carro, não haverá uma colisão entre minha representação de um carro e minha representação de mim mesmo, mas meu ser como homem vivo é ameaçado em seu ser por um automóvel existente.

Por mais que as teorias do conhecimento discutam se há ou não uma realidade e os paradigmas de pesquisa apontem para as perspectivas várias, a realidade só pode se configurar como existente. O fato de ter sido uma criação dos próprios homens no percurso de sua história, ao terem dado o salto ontológico por meio do trabalho, não apaga esse fato, por mais que se queria deslocar a síntese entre objetividade e subjetividade, causalidade e teleologia para a pura e simples subjetividade subjetivista, o real é o real existente.

O debate sobre pesquisa qualitativa e quantitativa

Esteban (2010) considera que a polêmica entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa está, em grande medida, superada. Citando Dendaluce (*apud* Esteban, 2010), afirma que alguns elementos contribuíram para tal superação, seriam eles:

Distinguir as possíveis *dimensões* ou campos do debate (ideológico-axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico-técnico, pragmático, retórico, etc.).

Não existe uma correspondência linear unívoca entre as dimensões.

Não confundir o debate paradigmático com o debate quantitativo-qualitativo.

Concentrar o debate no nível metodológico-técnico.

Aprender uns com os outros.

Flexibilizar as diferenças entre métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, sem se tornarem compartimentos estanques.

Deve-se chegar a uma integração de preocupações e soluções metodológicas (DENDALUCE *apud* ESTEBAN, 2010).

As indicações de Dendaluce são explicitamente conciliadoras. Aparentemente, há a defesa de que pode existir um diálogo entre os paradigmas de pesquisa que permitiria o uso misto de métodos e técnicas de pesquisa sem inviabilizar a consistência do resultado, nem contradizer os pressupostos do pesquisador.

Para Gamboa (2000, p. 84),

Apesar das diversas reações que pretendem desqualificar o debate, por ser considerado um falso conflito (Luna, 1991), ou uma guerra de paradigmas própria da década de 80 (Gage, 1989), ou facilmente superável por meio do “diálogo entre os paradigmas” (Guba, 1990), e dos esforços pela despolarização quantidade-qualidade, a controvérsia sobre os chamados paradigmas da pesquisa intensifica-se mais ainda quando a discussão avança no campo da epistemologia e se identifica com o atual debate entre as abordagens teórico-metodológicas que disputam o espaço da pesquisa nas ciências sociais.

Para o autor, o debate perpetua-se e estende-se à outros conflitos no campo das ciências sociais. Apesar da distancia de dez anos entre o texto de Esteban e o de Gamboa,

compreende-se aqui que o debate é ainda atual e a experiência vivida no campo da pesquisa educacional tem mostrado que há não só uma falta de fundamentação no campo das técnicas e dos métodos de pesquisa, mas uma falta de compreensão do ponto de partida de cada paradigma.

Quanto ao uso das técnicas, Gamboa é muito lúcido ao afirmar que elas não se reduzem a elas mesmas, mas que expressam um método e este uma teoria científica. O campo de estudo das teorias científicas tem sido reduzido da formação acadêmica, principalmente dos cursos de educação, ao mesmo tempo em que se busca um acúmulo de resultados de pesquisa e de formação do professor pesquisador.

É interessante observar a preocupação com os “estados da arte”, ou seja, com o conhecimento do que está sendo pesquisado nos diversos campos científicos. Tem-se, inclusive falado de um novo campo de investigação: a pesquisa da pesquisa (Vielle *apud* Gamboa, 2007, p. 63). Leia-se:

Consiste em projetos encaminhados a avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa. Seu resultado vem dado por conhecimentos acerca dos processos da investigação educativa.

Gamboa chama a atenção para o fato de que este tipo de preocupação tem-se voltado para, como dito anteriormente, quais os temas recorrentes e quais as técnicas utilizadas nas pesquisas. “As opções técnicas só tem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (ibidem, p. 89). É de se estranhar que, no campo da pesquisa educacional ou mesmo da pesquisa em geral, possa existir uma defesa pelo ecletismo metodológico, como se não houvesse divergências intransponíveis entre as abordagens paradigmáticas. Ao final de seu livro, Gamboa cita duas propostas de síntese, mas não é esse o intuito deste trabalho, nem caberia nos limites desta discussão adentrar nessa seara.

Marx (2010, p. 111), já nos seus escritos de juventude, como nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, também conhecidos como *Manuscritos de Paris*, aponta para a indissociabilidade entre o teórico e o prático:

Vê-se como subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a sua existência enquanto tais oposições; vê-se como a própria resolução das oposições *teóricas* só é possível de um modo *prático*, só pela energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma *efetiva*

tarefa vital que a *filosofia* não pôde resolver, precisamente porque a tomou *apenas* como tarefa teórica.

Para finalizar este tópico, é importante retomar a reflexão de que a pesquisa exerce uma função social e responde aos interesses historicamente situados, bem como a necessidade de reprodução social do mundo humano. Nas considerações finais, tentar-se-á sintetizar as apreciações deste texto e reafirmar este papel, partindo da análise do mundo humano a partir de sua gênese: o trabalho.

Considerações Finais

Estas considerações finais tecerão uma tentativa de retomada do papel do conhecimento como mediação necessária para a intervenção do homem sobre o mundo, tanto natural como social. Parte da leitura de Tonet (2013), Lessa (2012), autores aqui considerados da seara mais fiel ao radicalismo da perspectiva marxiana.

De acordo com Tonet (*ibidem*), o objetivo do conhecimento é tornar conhecido o objeto em sua integralidade, estabelecer sua identidade, capturando suas determinações essenciais e suas estruturas fundamentais. Segundo ele, o padrão marxiano de cientificidade compreende que a sociedade é um todo articulado, nas palavras de Lukács: um complexo de complexos, portanto, nada pode ser compreendido de maneira isolada. Assim, cabe à ciência fazer a crítica aos dados imediatos, dissolver a aparência e fazer emergir a essência.

Para que o homem possa transformar a natureza, segundo Lukács *apud* Lessa (*ibidem*), o homem tem a necessidade de capturar o real na consciência, ou seja, conhecer o real. É o fundamento da *intentio recta*.

A ontologia do ser social não é uma criação a priori, mas uma constatação do processo histórico gestado pelo homem e a ciência, o conhecimento exerce função colada ao trabalho para a transformação da realidade. O trabalho, sendo a atividade vital do homem, é inalienável de ser. O homem não pode prescindir do trabalho, conseqüentemente, não pode prescindir da ciência.

Tonet (*ibidem*) se posiciona contrário ao ecletismo e pluralismo metodológico que predomina na pesquisa de modo geral e considera que Marx instaurou uma nova forma de cientificidade que se baseia nos fundamentos verdadeiros da realidade. E arremata que “Somente a prova ontoteórica e a prova ontoprática poderão demonstrar a verdade ou a falsidade de qualquer conhecimento” (*ibidem*, p. 125). Ciência e trabalho são articuladas, já

que, nas palavras de Lessa (2012, p. 62), “Na verdade todo trabalho contém em si uma ação sobre o conhecido e um salto para o desconhecido.

As discussões acerca da pesquisa educacional, mesmo que demonstrem que há a necessidade de conhecer os fundamentos epistemológicos, gnosiológicos, ontológicos e metodológicos, dão maior ênfase aos últimos e, como demonstrado aqui, elas sempre recaem sobre as técnicas e os métodos a serem utilizados.

A centralidade da pesquisa parece estar na compreensão de que método é o mais adequado à análise do objeto e, mesmo que este método, seja comum à um paradigma oposto ao que se concebe como o verdadeiro, ainda pode ser usado, pois os paradigmas não se excluem dados seus fundamentos antagônicos, pois eles são apenas percepções diferentes do real.

O real é visto em torno do paradigma e todos são possíveis por escolherem uma visão do real. O real, portanto, não é o realmente existente, mas aquele concebido pelos paradigmas. Desta forma, a compreensão da verdade está centrada na subjetividade, no discurso, na compreensão, mas não em perceber, se aproximar das determinações da realidade.

Parece que há um movimento que tende a valorizar a compreensão dos fundamentos que se toma na pesquisa, mas não há uma preocupação em garantir o fundamento de verdade dela, desde que se diga de onde está partindo. O ponto de chegada depende da partida e aí está a validade da pesquisa. Se outro pesquisador encontra um resultado diferente, ele certamente partiu de outro paradigma, outra verdade. Se a verdade está no paradigma, não está no objeto. Perde-se, portanto a centralidade do objeto.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 15-23, 1996.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 169-192.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. P. XI-75)

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007, p. 63-78 e 126-140.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí: Unijuí, 2012. 240p.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível*. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS; Friederich. *A ideologia alemã*. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano, 2002. *Pesquisa em educação*. V. 2, p. 09-58.

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995. P. 91-98.