

Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação

MARIA CÉLIA BORGES

Universidade de Uberaba e Centro de Ensino Superior de Uberaba, Brasil

OSVALDO DALBERIO

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

1. Introdução

Pode-se afirmar que o desenvolvimento das pesquisas científicas na área da educação é, ainda, um processo embrionário e em construção. Muito se tem a caminhar. Contudo, a relevância da pesquisa em educação é indiscutível, uma vez que a educação tem avançado muito na conquista da democratização do ensino. Entretanto, para conquistar a educação 'de qualidade para todos' exige-se, ainda, muito aperfeiçoamento. Por isso, professores, alunos, pais e a sociedade em geral devem apoiar as pesquisas em educação, e torná-las realmente eficazes na busca da construção de uma escola mais inclusiva.

No presente texto, propõe-se a discussão dos pressupostos teóricos das pesquisas mais comumente usadas em educação, explicitando temas como paradigmas, epistemologia, conhecimento, ciência, pesquisa, educação, etc. Destaca-se, também, a importância de se conhecer os diversos paradigmas e da adoção de um deles para nortear as pesquisas atuais.

Inicialmente, para justificar a importância da evolução do conhecimento, vale recordar as teorias do geocentrismo e do heliocentrismo. Tal exemplo mostra a transitoriedade e, principalmente, que uma verdade científica pode ser superada e que outra verdade ocupará o seu lugar. O conhecimento é, portanto, provisório. Desse prisma, não existem verdades absolutas e acabadas e o conhecimento está sempre superando crenças e realizando novas descobertas. Por isso, a verdade científica é um processo em permanente construção e reconstrução.

Segundo Chizzotti (2005), a ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade. O mesmo autor conceitua *pesquisa* como "um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade". Desse modo, a pesquisa carece de responsabilidade e de ética, devendo produzir conhecimentos que sirvam para melhorar as condições da vida humana.

Cortella (2002) retoma Albert Camus (1913-1960) dizendo que "o homem é a única criatura que se recusa a ser o que ela é". Isso explica porque o homem está sempre buscando e inventando, construindo e desenvolvendo projetos, desejoso de transformar e transformar-se.

Mas, como se dá o conhecimento? Coloca-se aqui a idéia de que o conhecimento é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e, justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 1976, p. 41)

Na percepção do autor supra citado, o conhecimento pode acontecer de várias formas e por caminhos diversos, utilizando-se as vertentes filosóficas disponíveis. Mas quais são as principais concepções epistemológicas que orientam as pesquisas em educação? Podem-se utilizar todas elas ou seria melhor optar por apenas uma delas? Isto é o que propõe discutir e tentar responder o presente texto.

Sobre *epistemologia*, uma de suas definições explica que o termo vem do grego, *episteme* que significa ciência, conhecimento e *logia*, estudo. Destaca-se, aqui, a definição de Chizzotti (1991), afirmando que a epistemologia é uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, tendo como questão central o que é o conhecer, quais fundamentos constituem garantias de que é conhecimento aquilo no qual acredito, quais justificativas validam a crença na veracidade do que se afirma constituir o 'conhecimento', definindo-o como uma crença verdadeira justificada.

Então, para conhecer é preciso acreditar em algo, fazendo com que essa crença seja verdadeira a partir de algum critério confiável. A questão que se faz pertinente é se existe uma crença verdadeira, e o que é preciso acrescentar a ela, para convertê-la em conhecimento? Acredita-se que se torna válido, neste momento, refletir sobre a natureza da pesquisa científica e de como o saber é construído nas ciências humanas e, especificamente, na educação?

Por epistemologia, entende-se ainda o "Estudo da natureza e dos fundamentos do saber, particularmente de sua validade, de seus limites, de suas condições de produção" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.13).

Segundo Chizzotti (2005), a pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa. As concepções de mundo denominam-se paradigmas. O Dicionário Aurélio define *paradigma* como modelo, padrão, estalão. Acrescenta-se a idéia de que se trata de uma concepção teórica ou de uma crença que direciona a leitura do mundo, ou que faz com que se enxergue o mundo de um determinado modo. Serão utilizados como sinônimos, neste texto, as expressões: correntes filosóficas, matrizes epistêmicas, concepções ou pressupostos teóricos.

Por conseguinte, as teorias que orientam as investigações podem ser definidas também como *paradigmas*, modelos ou posturas dos investigadores. Sabe-se que na produção do conhecimento científico faz-se necessário utilizar métodos e técnicas eficazes para se conquistar os objetivos da pesquisa. E, para a escolha de métodos e técnicas, é imprescindível contar com a orientação de concepções teóricas, paradigmas ou matrizes epistêmicas. Acredita-se que o método varia de acordo com as posturas do sujeito investigador. Mas existem múltiplas relações que interferem nos resultados das pesquisas, por isso, não é possível "explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção da pesquisa (GAMBOA, 1996, p. 62)".

Dirigindo o olhar às pesquisas na área da educação, no Brasil, percebe-se o seu crescimento a partir de 1970, quando foram criados e se expandiram os cursos de Pós-Graduação. Tais pesquisas visavam à formação de recursos humanos para a docência e a investigação qualificada, cujos resultados foram se avolumando em Dissertações de Mestrado e em Teses de Doutorado que são, concretamente, a prova viva da elaboração sistemática dos conhecimentos no campo da educação.

Nas pesquisas em educação, constatam-se diversas abordagens, que podem ser classificadas em empiristas, positivistas, funcionalistas, sistêmicas, estruturalistas, fenomenológicas, dialéticas, entre outras. Opta-se, nesse momento, para se discutir mais detalhadamente, por três delas: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético.

Elenca-se, a partir de agora, as principais correntes filosóficas que têm orientado as pesquisas em educação, no Brasil.

2. A pesquisa dentro da abordagem positivista

Na segunda metade do século XIX, surge o Positivismo de Comte (1798-1857). Para Augusto Comte, o Positivismo é a última etapa da humanidade, que se elevou do 'estágio teológico', no qual tudo se explicava de maneira mágica, e do 'estágio metafísico', em que a explicação se contentava com palavras. A base teórica do positivismo apresenta três pontos: 1) Todo conhecimento do mundo material decorre dos dados 'positivos' da experiência, e é somente a eles que o investigador deve se ater; 2) existe um âmbito puramente formal, no qual se relacionam as idéias, que é o da lógica pura e o da matemática; e 3) todo conhecimento dito 'transcendente' – a metafísica, a teologia e a especulação acrítica – que se situe além de qualquer possibilidade de verificação prática, deverá ser descartado.

Compreendida como um paradigma filosófico naturalista e materialista, a ciência positivista espalhou-se pelo mundo com força e amplitude inigualáveis. O positivismo de Comte passou por reelaborações, entre as quais vale destacar o positivismo crítico e o neopositivismo ou o positivismo lógico, exercendo também influência notável no desenvolvimento da filosofia analítica em meados do século XX.

Antes de dar prosseguimento ao texto, torna-se válido explicitar aqui o conceito de positivismo:

Uma filosofia das ciências, uma política e uma religião: a primeira é conhecida por querer substituir a explicação 'teológica' por uma causalidade transcendente ou a explicação 'metafísica' por um simples conceito (a papoula faz dormir porque tem uma 'virtude dormitiva') uma explicação positiva visa a instaurar uma ordem social adaptada à 'idade industrial', onde o poder espiritual distingue-se do político, onde a classe especulativa (sábios, artistas, filósofos) acha-se oposta à classe ativa (comerciantes, industriais, agricultores); finalmente, a religião positiva não tem por objeto um Deus transcendente e inacessível, mas é a religião da Humanidade (JULIA, 1964, p. 258).

Nessa época, então, o positivismo ganha impulso e o sucesso devido. Dá-se mais valor às ciências naturais, em especial a Biologia e a Física, em detrimento do valor da filosofia e da teologia, bem como de qualquer interpretação metafísica da realidade ou da experiência. Com isso, os fenômenos sociais passam a ser observados e analisados dentro de uma nova ótica, muito mais experimental e quantitativamente, guiada somente pela razão. Nas palavras de Demo (1987, p. 103), trata-se da "metodologia mais ligada à

reprodução do modelo das ciências exatas e naturais, ligando-se muito mais às formas de realidade, supondo-se suficiente adequação” .

Nesse sentido, o positivismo decapitou o pensar filosófico. Mesmo a própria idéia antiga da Filosofia, entendida como um todo unificado e indivisível de todos os seres, abrangendo uma ordem significativa do Ser e dos problemas a ele referentes, foi abandonada; com isso, as questões referentes ao pensamento e à razão, campo específico da metafísica, estão situadas na concepção de Ciência, isto é, nos domínios poderosos da Ciência e do espírito científico é que se decide sobre o significado último de todo o Conhecimento. À luz dessas idéias, podemos compreender agora a energia e o poder atribuídos à Ciência como um todo, mesmo a essa ciência fatural e de nível mais limitado. No século XVIII, que se denominou o século do pensamento filosófico, a Filosofia preenchia os círculos de pensadores. Daí o ardente desejo de apreender; o desejo por uma reforma filosófica da educação e de todas as formas sociais e políticas da existência. (MARTINS citado por RONCA; TERZI 1991).

Acontece, então, o afastamento da Filosofia e da Ciência, o que resultou na “redução progressiva da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência com o conseqüente encastelamento da Filosofia, seja num saber absoluto, seja num saber existencial, oferecendo substitutos totalizantes à margem das ciências” (GAMBOA, 1996, p. 11). Então, a Filosofia foi reduzida a um saber absoluto ou existencial e a Teoria do Conhecimento a Teoria da Ciência, fragilizando e interferindo nas “condições da validade do conhecimento científico” (MULLER, 1981, p.13). Assim, a Filosofia vai se distanciando da “ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas”. (GAMBOA, 1996, p. 18)

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade.

Outra característica desse paradigma orientador da pesquisa científica é o desprezo por qualquer tipo de subjetividade, julgamentos de valores, sentimentos ou emoções. Impõe-se, desse modo, o rigor da ciência, que para a precisão científica precisa ser neutra, objetiva, exata e livre de julgamentos de valor. Assim, “o rigor científico afere-se ao rigor das medições. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” (SANTOS, 2004. pp. 27-28).

O paradigma vigente comunga com as idéias do liberalismo, acreditando que “a melhor maneira de garantir as necessidades de todos é deixar os indivíduos procurarem na concorrência e sem restrições, seu interesse pessoal, e que do interesse pessoal dos mais empreendedores decorreria o interesse de todos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 96). Essa idéia comunga com a crença da teoria do *darwinismo social*, o que acelerou a produção das riquezas e o crescimento econômico, com os objetivos explícitos da elite dominante, cujos valores foram difundidos por toda a sociedade, que deveria se convencer das ideologias sócio-político-econômicas emergentes. O sistema educacional como um todo, imbuído também dessa ideologia, serve aos interesses da classe dominante e, desse modo, não poderia deixar de aderir às idéias positivistas.

Norteados pelo paradigma do positivismo, o sistema educacional brasileiro implanta na escola a grade curricular, organizando as áreas do conhecimento por disciplinas isoladas, menosprezando os saberes sobre o homem e a sua existência, bem como os valores contemporâneos da humanidade. As aulas, com essa orientação, tornam-se repetitivas e pobres. O conhecimento, dividido por disciplinas, forma especialistas em suas áreas, mas com muito pouco conhecimento sobre a Filosofia, a Didática, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, que são dimensões importantes e imprescindíveis para a formação docente. Dessa maneira, a escola oferece aulas curtas, entre quarenta a cinquenta minutos, com conteúdos descontextualizados e fragmentados. O professor, conforme a visão da escola tradicional, deve 'dar' a matéria pronta, e não há tempo para argumentações e discussões, e muito menos para se construir um conhecimento novo ou para se desenvolver as habilidades de elaboração do pensamento crítico, da expressividade e da criatividade.

Assim concebida, na visão de RONCA; TERZI (1996, p. 24):

A Educação, ao invés de incentivar a organização de pensamento, incita à dispersão, à superficialidade. Troca a possibilidade de uma reflexão crítica mais coletiva pela certeza da simplista transferência de conhecimentos, mais unilateral e individualista. Egocêntrica, talvez: é o professor que transfere o conteúdo que ele sabe. O aluno o recebe pronto. Basta memorizá-lo. Mais tarde, na prova, será cobrado.

Demo (1987, p. 102) defende, contudo, a idéia de que não se pode subestimar os méritos do empirismo e do positivismo, uma vez que venceram o vezo acadêmico excessivamente filosofante, perdido na especulação gratuita. A partir daí, ganhou-se mais rigor científico, agarrando-se nas condições lógicas das pesquisas.

Entretanto, Gamboa (1996, p. 17) afirma que vem crescendo, no momento presente, o interesse pela ciência e sua análise filosófica. Não somente porque a ciência tem adquirido importância no desenvolvimento da sociedade, mas também porque a própria ciência nas suas "crises", que resultam da incapacidade de seus antigos métodos, precisa da reflexão epistemológica para a invenção de novos métodos que dêem conta de seus problemas. Além disso, a ciência necessita da reflexão filosófica para desvendar os interesses que comandam seus processos e a utilização de seus resultados.

3. As pesquisas educacionais dentro da abordagem fenomenológica

Concebe-se a fenomenologia como o estudo dos fenômenos em si mesmos, independentemente dos condicionamentos exteriores a eles, cuja finalidade é apreender sua essência que é a estrutura de sua significação. Na segunda metade do século XVIII, o filósofo Jean-Henri Lambert denominou a fenomenologia como a "teoria das aparências", para distinguir a aparência das coisas do que elas são em si mesmas; com Hegel, na *Fenomenologia do Espírito* (1807) "é a ciência da experiência que faz a consciência" ; e Edmund Husserl, nas primeiras décadas do século XX, faz da fenomenologia uma meditação sobre o conhecimento, considerando que tudo que é dado à consciência, é o fenômeno. Para ele, a consciência é intencional e não está fechada em si mesma, mas define-se como certa maneira de perceber o mundo e seus objetos.

TRIVIÑOS (1987, p. 43) afirma ainda que a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência,

por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia *transcendental* que coloca em 'suspensão', para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre 'aí', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. (...) É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela...

Na perspectiva da fenomenologia, segundo Merleau-Ponty (1971, pp. 5-6), tudo o que se sabe do mundo, mesmo dentro da ciência, conhece-se a partir da visão pessoal ou de uma experiência com o mundo, sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Assim, toda a verdade científica é construída sobre o mundo vivido, e para se fazer ciência com sentido e com rigor, deve-se considerar a experiência do mundo, da qual ela é expressão.

Segundo Masini (1997), o método fenomenológico desvela o fenômeno, colocando-o a descoberto. Trata-se de desvendar o fenômeno além da aparência, pois este não é evidente de imediato, sendo necessário desacortiná-lo. Tal método não se limita à enumeração dos fenômenos, ou à medição, como no positivismo, mas busca a interpretação para decifrar os sentidos menos aparentes.

Nesse sentido, o enfoque fenomenológico, na visão de Masini (1997, p. 66), "furta-se à validação do já conceituado (do já pensado) sem prévia reflexão, e volta-se para o não pensado (seu subsídio). Propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados".

Na pesquisa fenomenológica, para o pesquisador não há fechamentos e nem sistemas concluídos, pois estar no mundo é sempre interrogá-lo. Coloca-se em destaque as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta-se, o significado que os fenômenos têm para as pessoas. Assim, "o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável". (Ponty citado por Masini, 1997, p. 66).

Os críticos da fenomenologia afirmam que ela apresenta uma visão a-histórica da realidade, sendo conservadora, tal qual o positivismo. Afirmam ainda, que o fenomenólogo estuda a realidade com o intuito de descrevê-la, de apresentá-la como ela é, de fato, em sua experiência pura, sem intenção de nela realizar transformações substanciais.

Para a educação escolar, a fenomenologia dá ênfase ao ator, na experiência pura do sujeito, em forma subjetiva. Assim, "baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante" (TRIVINOS, 1990, p. 47).

Por conseguinte, a pesquisa orientada pelos princípios da fenomenologia não poderá realizar investigações sobre a ideologia do currículo escolar e nem fará uma leitura crítica sobre a força opressora e alienante da ideologia que a classe abastada exerce sobre a classe menos privilegiada. Elimina-se, por essa corrente filosófica, toda a possibilidade de que as informações possam se revelar além da máscara que a ideologia dominante pode oferecer.

Por fim, pode-se afirmar que a fenomenologia eleva a importância do sujeito no processo de construção de conhecimentos, esclarecendo elementos culturais, os valores que explicitam o mundo vivido pelos sujeitos. E, se “o conhecer depende do mundo cultural do sujeito” (TRIVIÑOS, 1990, p. 48), admite-se a subjetividade no processo de conhecimento, o que, de forma alguma, pode ser admissível pelos princípios do positivismo.

4. As pesquisas educacionais dentro da abordagem do materialismo histórico-dialético

Hegel, filósofo alemão do século XIX, explica o materialismo dialético, afirmando que o processo dialético impulsiona o desenvolvimento da idéia absoluta pela sucessão de momentos de afirmação (tese) de negação (anítese) e de negação da negação (síntese).

O materialismo histórico é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo da evolução histórica das sociedades humanas, pelas quais o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual que, por sua vez, interage com a base material. Marx e Engels afirmam que a história de todas as sociedades do passado é a história da luta de classes. Nesse sentido, no decorrer do processo histórico, as relações econômicas evoluíram segundo uma contínua luta dialética entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores espoliados e explorados.

Mas o que é o materialismo histórico?

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1990, p. 51)

Desse modo, o pesquisador que adere à matriz epistêmica do materialismo histórico dialético, segundo Triviños (1990, p. 73) deve ter presente em sua estrutura de pensamento – visão de mundo - uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Deve estar convencido de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado.

Por conseguinte, o materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo-histórico, cujo corpo teórico pensa a ciência da história. São quatro os princípios fundamentais do materialismo-dialético: 1) a história da filosofia, ao apresentar uma sucessão de doutrinas contraditórias, dissimula um processo em que se apresentam o princípio idealista e o materialista; 2) o ser determina a consciência e não o inverso; 3) o contrário da dialética é a metafísica que coloca a matéria como estática, e toda matéria é dialética; 4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas.

Assim, as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo,

estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. Destaca-se aqui as idéias de Freire (1983), educador brasileiro, cujas idéias foram sempre norteadas por uma epistemologia dialética, explicitada na leitura crítica da realidade dessa sociedade capitalista, estruturada e organizada a partir da existência de oprimidos e opressores, e, principalmente, na difusão da idéia da libertação do sujeito como SER inconformado, autônomo e crítico, capaz de transformar toda situação de opressão e injustiça, superando qualquer situação desumanizadora.

Na atualidade, aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária. Ao contrário do que afirmava o positivismo, percebe-se que o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída por uma teoria, e o texto (relatório final da pesquisa) não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.

5. À guisa de conclusão

Nesse sentido, Kopnin (1978, p. 19) afirmou que ninguém dúvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas que os seus resultados têm sido, também, muitas vezes, aplicados em detrimento da humanidade. Daí o grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, dirigindo as descobertas científicas em prol da civilização humana.

Nas pesquisas, a qualidade dos resultados evidenciados em termos de conhecimento do real e da contribuição para o progresso, depende fundamentalmente de uma metodologia adequada. Por isso, as técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. O método é mais abrangente e complexo, pois consiste em uma teoria da ciência em ação e exige critérios de cientificidade, concepções teóricas de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações cognitivas, o que remete a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real, dando suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento científico.

É importante conhecer a produção científica de um determinado momento histórico, mas é igualmente importante destacar qual é a pertinência e o significado das pesquisas para o desenvolvimento social. Como decidir sobre qual abordagem ou matriz epistêmica adotar para a orientação das pesquisas científicas? Qual delas seria mais científica, eficiente ou apropriada? Antes, é preciso conhecer bem as diferentes abordagens através de um estudo que possa, com clareza, desvendá-las e contextualizá-las para, em seguida, assumir ou adotar uma postura.

Existem relatórios de pesquisa nos quais o pesquisador, na pressa de tipificar previamente a abordagem metodológica da pesquisa, indica no início do trabalho a opção por uma abordagem, mas, equivocadamente, utiliza outra abordagem na análise dos dados. Assim, constata-se que há autores, que propondo um referencial crítico-dialético, não hesitam em dar ao material coletado um tratamento metodológico positivista clássico ou em fundamentar a necessidade e as vantagens da pesquisa participante, sendo que, no momento da pesquisa, muitas vezes se esquecem da participação e priorizam formas típicas de pesquisa empírica ou funcionalista. (GAMBOA, 1996, p. 63)

Acontece, dessa forma, “a coexistência de diversas abordagens no âmbito da própria pesquisa educacional” (GAMBOA, 1996, p. 63), o que resulta numa confusão ou numa mistura de abordagens, e na inexistência de abordagens puras em muitas pesquisas realizadas.

Percebe-se que falta a muitos pesquisadores uma formação mais consistente, que lhes garanta melhor compreensão sobre as matrizes epistêmicas, bem como os métodos e técnicas a serem utilizados nas pesquisas. Faz-se oportuno, então, “intensificar a formação filosófica e epistemológica do pesquisador, como elemento fundamental para a crítica metodológica que se deve exercer ante as diversas abordagens existentes no campo da pesquisa em educação” (GAMBOA, 1996, p. 47).

O conhecimento sobre as principais correntes filosóficas que orientam as pesquisas, fundamentado na epistemologia do conhecimento, beneficia a qualidade das investigações, no sentido de garantir maior rigor e cientificidade para as pesquisas. Além disso, facilita a justificativa lógica da necessidade das mesmas; apresenta formas de tratamento ou construção do objeto científico; elucida os conceitos de causalidade na explicação científica, bem como, clareia os conceitos de homem, educação, história e da realidade imbuída no contexto das pesquisas.

Referências

- ABBAGNANO, N. (1962): *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Maurice Cunio... et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou.
- CHIZZOTTI, A. (1991): *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2005): *A pesquisa e seus fundamentos filosóficos*. (no prelo).
- CORTELLA, M. S. (2002): *A Escola e o Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1987): *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- Enciclopédia Barsa. Positivismo/Fenomenologia/Materialismo histórico dialético. Rio de Janeiro/São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., Vol. 11, 1997.
- FAZENDA, I. (Org.) (1997): *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1983): *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (1997): *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- GAMBOA, S. S. (1996): *Epistemologia da pesquisa em educação*. Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas.
- JULIA, D. (1964): *Dicionário da Filosofia*. Trad. José Américo da Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil.
- KOPNIN, P. V. (1978): *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOSIK, P. V. (1978): *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999): *A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Setteineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986): *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EDU.
- MASINI, E. F. S. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, I. (1997): *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- MERLEAU-PONTY, R. (1971): *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

- MULLER, M. (1984): Epistemologia e Dialética, in: *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. Campinas: CLE-UNICAMP, 7, pp. 5-19.
- RONCA, P. A. TERZI, C. A. (1991): *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. 10. ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan.
- SANTOS, B. S. (2004): *Um discurso sobre as ciências*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987): *Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.