
A DISCIPLINA “PESQUISA EM EDUCAÇÃO”: Exercício teórico para um exercício prático^(*)

Siomara Borba Leite^(**)

RESUMO

Nos currículos dos cursos dos Programas de Pós-graduação em Educação, é possível encontrar uma disciplina que objetiva a formação para a pesquisa no campo do conhecimento em educação. Considerando essa disciplina, o objetivo desse texto é discutir uma proposta de programa que parta do pressuposto de que a realidade científica é uma construção teórica, sem argumentar que essa proposta é a única e a ideal para a formação do pesquisador. O texto está organizado em torno de três tópicos: um rápido histórico do processo de consolidação institucional da pesquisa como atividade a ser aprendida; o conteúdo da disciplina “Pesquisa em Educação” e uma proposta de programa para a disciplina “Pesquisa em Educação” centrada na defesa do argumento da construção teórica do objeto.

Palavras-chave: Disciplina Pesquisa em Educação, Teoria, Construção teórica do objeto.

Considerando, de forma geral, os currículos dos cursos de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação, é possível encontrar a presença de uma disciplina que, ainda que seja denominada de diferentes formas, tem por objetivo a formação para a pesquisa no campo do conhecimento em educação. Nesse sentido, os currículos dos cursos de pós-graduação propõem uma atividade que consiste no ensino de uma prática, – a prática investigativa – que compreende não só a aprendizagem de “[...] conhecimentos de técnicas [...]” bem como a aprendizagem de “[...] atitudes e posturas [...]”, (GARCIA, 2003, p. 25), que caracterizam o ofício de pesquisador.

Esse texto tem como objetivo central apresentar e discutir uma proposta de programa para essa disciplina, proposta que parte do pressuposto de que a realidade científica é uma construção teórica. No entanto, não é objetivo do trabalho, argumentar que tal proposta é a única e, portanto, a proposta ideal para a formação do pesquisador. Certamente, existem outras possibilidades investigativas para o conhecimento do real que partem de diferentes pressupostos epistemológicos.

O texto está organizado em torno de três tópicos. Inicialmente apresentaremos um rápido histórico do processo de consolidação institucional da pesquisa como atividade a ser aprendida; em seguida, consideraremos o conteúdo da disciplina “Pesquisa em Educação”, e, por último, submeteremos à discussão, uma proposta de programa, para a disciplina “Pesquisa em Educação”,

^(*) Pesquisa inserida no Projeto Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores. Procad/Capes, Edital Procad n. 01/2007. Apoio do CNPq, Edital MCT/CNPq, n. 014/2008 – Universal.

^(**) Pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

centrada na defesa do argumento da construção teórica do objeto, cujos fundamentos são do campo da teoria marxista sobre o processo de conhecimento da realidade.

PESQUISA: ATIVIDADE CENTRAL DA PÓS-GRADUAÇÃO

A presença dessa disciplina no elenco das disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado e, até mesmo, nos cursos de graduação em Pedagogia, indica o momento atual de uma trajetória histórica que tem início no final da década de 30, do século XX, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), quando começam a ser realizados, “[...] estudos mais sistemáticos [...]”, (GATTI, 2001a, p. 66), no campo do conhecimento em educação. Mais tarde, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), dentro da estrutura do Inep, a pesquisa, de natureza científica, no campo do conhecimento em educação “[...] encontrou um espaço específico de produção, formação e estímulo. [...]” (p. 66).

Naquele momento, a preocupação com o conhecimento da realidade da educação brasileira buscava conhecer essa realidade, respeitando os procedimentos considerados como centrais à atividade científica, ou seja, respeitando o “[...] universo de investigação em que se conclamam os resultados objetivos, o controle dos fenômenos, a previsão dos fatos apontados pelos seus estudos rigorosos, enfim, o trato estritamente ‘científico’ dos seus procedimentos e aferições. [...]”, (HENNING, 2006, p. 168), compreendendo, portanto, o conhecimento científico “[...] como uma ‘investigação controlada’ para entender, predizer e controlar os eventos do mundo.” (HENNING, 2006, p. 168). Nesse sentido, Gatti (2001a) afirma que

[...] O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive de natureza experimental [...]. (p. 66).

Com suas atividades – pesquisas desenvolvidas em equipes, publicações, formação de pesquisadores através de cursos de pesquisa, atuação de seus pesquisadores em atividades docentes no ensino superior, bem como, a participação de docentes do ensino superior nas equipes de pesquisa – os CBPE contribuíram, de alguma forma, para a institucionalização da prática investigativa em educação. Segundo Gatti (2001a), os CBPE “[...] contribuíram para uma certa institucionalização da pesquisa, ao organizar fontes de dados e implantar grupos voltados à pesquisa educacional em universidades. [...]” (p. 66).

No final da década de 1960, foram criados os primeiros programas de pós-graduação, com os cursos de mestrado e doutorado. Esse modelo, como estava previsto, vinha atender a expansão

das universidades, que, até aquele momento, tinham como compromisso principal a formação de profissionais liberais. As universidades começaram, então, a serem vistas como instituições qualificadas para assumirem a tarefa de promoção do desenvolvimento científico da nação, através, principalmente, dos cursos de pós-graduação, e a pesquisa passou a ser um de seus objetivos principais.

Inicialmente, a partir de discussões realizadas no âmbito da burocracia do Estado, com a participação de alguns professores e pesquisadores vindos do ensino superior, a formação científica foi pensada como estratégia para a formação dos quadros para a pesquisa e para a docência nesse nível de ensino. Assim, esses cursos passaram a formar os pesquisadores e os quadros para o ensino superior: “[...] A pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica. [...]” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.342). Por sua vez, nesse processo, os CBPE foram fechados.

Segundo Gatti (2001b), essa condição histórica – preocupação com a formação de pesquisadores e de docentes do ensino superior – marcou a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil:

[...] Naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução.

Mestrados e doutorados em nosso país originaram-se então, não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo à formação de profissionais liberais. [...] (p. 108-109).

A partir da década de 1970, com a mudança da política econômica, implementada pelos governos militares, no regime autoritário, a pesquisa apareceu como necessidade para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança da nação. O modelo econômico adotado seguia as diretrizes do modelo internacional da economia que entendia a ciência como aliada do crescimento econômico e da segurança da sociedade neoliberal (NEVES, 2007). A preocupação com o desenvolvimento científico do país levou à organização da atividade de pesquisa e à necessidade de expansão dessa atividade. A ciência passou, então, a ser planejada em termos

nacionais: “[...] A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses.” (GATTI, 2001a, p. 67). Isso significou o “[...] início [de] investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.” (p. 66).

A preocupação com a expansão da pós-graduação deu origem aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) que, a partir de 1975, passaram a definir os investimentos e as decisões e iniciativas para o desenvolvimento da pós-graduação no país. Em 1976, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) começou a acompanhar e avaliar a pós-graduação brasileira, levando em conta as orientações do I PNPG (1975-1979). Naquele momento, a preocupação central era a formação de docentes para atuação no ensino universitário.

Em todas as edições desse plano está presente a orientação de formação de pesquisadores nos cursos de pós-graduação. Entretanto, nas primeiras edições, os PNPG definiam como objetivo da pós-graduação não só a formação de pesquisadores bem como a formação de docentes e profissionais para atuarem no ensino superior, em plena expansão. No III PNPG, para o período 1986-1899, a pesquisa passou a ser atividade central da pós-graduação. Visando a capacitação científica e tecnológica, condição necessária para autonomia econômica do país, a pesquisa passou a ser prioridade nos cursos criados para a formação do ofício de pesquisador.

Considerando os debates para a elaboração do IV PNPG, a Capes apresentou um novo modelo de avaliação da pós-graduação para o biênio 1996-1997. Nesse novo modelo, ao definir a “[...] pós-graduação como lócus privilegiado da pesquisa e da produção de conhecimento, em particular o doutorado”, (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.351), ocorreu um “[...] deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa [...]” (p. 1.347), na organização dos cursos de pós-graduação.

A partir daquele momento, então, a universidade passou a ter a tarefa de desenvolver pesquisas e de formar pesquisadores. Essa formação – considerando especificamente o campo do conhecimento em educação – tem sido feita nos cursos de pós-graduação – cujas dissertações e teses dão origem à produção científica da área (GATTI, 2001a) –, através do desenvolvimento da atividade investigativa, mas, também, através da aprendizagem do fazer investigativo na disciplina “Pesquisa em Educação” e, que, em princípio, antecede o trabalho de pesquisa propriamente dito.

DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A constituição da ciência como uma atividade humana específica nasce quando se busca conhecer o mecanismo de funcionamento da realidade física e natural e está ligada à definição de uma nova forma de conhecer essa realidade. Essa nova forma compreende um trabalho metódico e técnico, que orienta o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. A ação investigativa supõe, então, a definição dos elementos centrais a essa atividade, ou seja, a definição do problema a ser investigado e do objeto a ser conhecido e o domínio de determinados procedimentos, técnicas que foram construídas ao longo do processo de avanço do conhecimento científico.

Contudo, se no campo das diferentes ciências naturais, o desenvolvimento do trabalho investigativo não se constitui como problema, no campo das diferentes ciências sociais e humanas, o trabalho científico precisa ser “aprendido”, ou pelos menos, discutido, já que a natureza do “objeto” é, aparentemente, diferente da natureza do “objeto” da ciência física: a realidade a ser explicada é histórica, cultural, humana e prática e, portanto, o “objeto” a ser conhecido tem histórica, cultura, subjetividade e cotidiano.

Assim, no campo das Ciências Sociais e Humanas, a disciplina intitulada “Pesquisa”, que visa contribuir para a [...] busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, [...] [para] o esforço de buscar hipóteses [...] consistentes, de colocar perguntas [...] densas, [...] [para] o levantamento de questões [...] de fundo e a capacidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando, mas cuja eclosão não está visível [...], (GATTI, 2001a, p. 71), compreende um conjunto de conhecimentos e informações de natureza técnica, fundamental para a formação do pesquisador. É uma disciplina que, de forma direta ou indireta, trabalha os aspectos técnicos da atividade investigativa: os métodos, procedimentos e técnicas fundamentais para a ação investigativa. Mas, também, a disciplina “Pesquisa”, presente nos cursos da área das Ciências Sociais e Humanas, dada à especificidade do conhecimento sobre o social e sobre o humano, compreende, também, uma discussão sobre o significado do processo de conhecimento daquilo que é histórico, cultural, subjetivo e cotidiano.

Nesse sentido, a existência de uma disciplina, preocupada com o ensino do fazer científico, tem como objetivo formar, de modo adequado e suficiente, o pesquisador. Formar o pesquisador não só como aquele que exerce uma atividade de trabalho que exige técnica e habilidades próprias, mas, também, formar o *éthos* de pesquisador, isso é, formar hábitos, atitudes e posturas próprias do ofício investigativo. Em outras palavras, isso significa dizer que “[...] ser pesquisador exige um aprendizado, um cultivo [...]”. (GARCIA, 2003, p. 28).

Essa lógica geral, que explica, ainda que de forma resumida, a presença da disciplina “Pesquisa” no campo das Ciências Humanas e Sociais se repete no que diz respeito à disciplina “Pesquisa em Educação”, embora, no que diz respeito ao conhecimento da ação educativa e ações educacionais existam outros fatores complicadores à atividade investigativa.

Além das dimensões históricas, culturais, subjetivas e cotidianas que caracterizam o “objeto” das ciências sociais e humanas, além de “[...] o campo de estudos em educação [abranger] um grande conjunto de sub-áreas com características distintas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino, etc.)” (GATTI, 2003a, p. 1), é preciso lembrar a especificidade da educação: a educação é uma ação de formação humana. Essa condição de ação de formação humana exige que o seu processo de conhecimento – processo que envolve determinados procedimentos, técnicas, metodologias e formas de significar o conhecimento científico – seja realizado, atentando para a natureza desse “objeto” científico, ou seja, sem esquecer que o esforço científico, no campo do conhecimento em educação, é feito no sentido de buscar entender um “fazer”, uma prática, uma forma de agir sobre a formação humana.

Assim, sem deixar de lado esse conjunto de circunstâncias, para realizar seus objetivos gerais, no que diz respeito à formação do pesquisador, do cientista no campo do conhecimento em educação, a disciplina “Pesquisa em Educação” se caracteriza por

[...] não [...] tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas [...] tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com a validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão [...] é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da “opinionatria”, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial. (GATTI, 2006, p. 26).

Em outras palavras, Gatti (2001a) ao falar da prática da pesquisa em educação, afirma que “[...] nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica. [...]” (p. 76). Considerar os princípios do trabalho científico significa desenvolver

[...] uma pesquisa que traduza com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias. (p. 76).

Considerando, portanto, o conteúdo a ser aprendido nessa disciplina, que são as exigências técnicas do trabalho científico e o modo de ser daquele que exerce o ofício investigativo, temos dois blocos de questões que, segundo a orientação epistemológica dominante, podem ser trabalhados em conjunto ou podem ser apresentados, privilegiando uma das questões. Esses dois blocos compreendem uma formação no exercício da pesquisa e uma formação nas formas de se pensar e significar o conhecimento.

Entre os pontos que devem ser trabalhados quando o objetivo é ensinar o ofício de pesquisador estão os processos de definição e construção do tema de pesquisa, do problema a ser investigado, das hipóteses a serem testadas, dos procedimentos de coleta de dados, das análises e da apresentação dos dados coletados sobre o real. Nesse sentido, o que é central na aprendizagem do fazer científico, seja esse fazer em termos quantitativos ou qualitativos, são as informações de natureza mais técnica, sobre os diferentes métodos de conhecimento do real, os diferentes instrumentos para o conhecimento do “objeto”, os diferentes procedimentos de coleta e análise dos dados.

Esse conjunto de informações compreende métodos e técnicas de análise, dentre eles, o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a história de vida, “[...] os procedimentos de levantamento de dados [...]”, (GATTI, 2003a, p. 7), em especial, a observação e a experimentação, os processos de operacionalização de variáveis, de mensuração do fenômeno, de repetição, dentro do possível, das condições do fenômeno, de elaboração de instrumentos – questionários e entrevistas, instrumentos fundamentais na coleta de dados – e de testes de medida que atendam aos critérios de validade e de fidedignidade do trabalho científico.

No rol desse conteúdo mais técnico do trabalho investigativo, são apresentadas, também, informações sobre a construção e elaboração do projeto de pesquisa, bem como, sobre a construção e a elaboração do relatório da pesquisa, momento em que o aprendiz de pesquisador deve dominar as regras de apresentação do trabalho, de indicação das referências bibliográficas, de exposição de tabelas, gráficos e figuras.

É preciso lembrar que, no início da história da pós-graduação, ensinar e aprender o ofício de pesquisador compreendia segundo a análise de Kuenzer e Moraes (2005), a ênfase nos “[...] enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas do estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiriam compreendê-las.” (p. 1.345-1.346).

Por sua vez, partindo do princípio que as questões que dizem respeito ao significado do processo são questões que antecedem o próprio processo investigativo, e, que, desse modo, orientam a ação de pesquisa, uma possibilidade de desenvolvimento da disciplina “Pesquisa em Educação” é organizar o seu programa de conteúdos em torno das questões que estão subjacentes às formas de pensar o processo investigativo. Segundo Gatti (2001 a), “[...] É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. [...]” (p. 75). Nessa perspectiva, portanto, a preocupação da disciplina estará voltada para as discussões epistemológicas, discussões sobre o significado do método, da teoria do sujeito cognoscente, do “objeto a ser conhecido” que traduzem diferentes formas de pensar e significar o conhecimento científico. Essas discussões vão ajudar a formar o modo de pensar a pesquisa que antecede o ato investigativo no seu momento de definição das alternativas técnicas do ato científico.

Considerando, então, essas possibilidades que orientam o desenvolvimento da disciplina “Pesquisa em Educação”, vamos apresentar uma questão que nos parece fundamental no ensino da atividade investigativa. É uma discussão epistemológica, cujo argumento central afirma a atividade investigativa como uma atividade teórica. Em outras palavras, todos os aspectos que estão envolvidos no processo de conhecimento do real, ou, no nosso caso, do conhecimento em educação, todos os elementos constituintes do conhecimento de uma ação, tais como, o problema a ser investigado, o “objeto” a ser conhecido, a metodologia de aproximação do significado da ação pedagógica ou educacional, as técnicas e procedimentos de pesquisa são construções teóricas. Isso significa dizer que ensinar a prática da pesquisa em educação é discutir, de um lado, os limites do conhecimento empírico para o conhecimento da realidade e, particularmente, da ação pedagógica e educacional, e de outro lado afirmar o lugar de destaque da teoria no processo de conhecimento do real ao tratar o objeto de científico como objeto teoricamente construído.

TEORIA: QUESTÃO PARA UMA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO DO OFÍCIO DE PESQUISADOR

A discussão das possibilidades do conhecimento empírico no processo de aproximação do real foi feita por diferentes autores, entre eles, os autores estrangeiros Gaston Bachelard (1985, 1996), e Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (1999), e, entre os autores nacionais, Florestam Fernandes (2004) e Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990, 1996).

Sem discutir, especificamente, a formação do ofício de pesquisador, mas discutindo o ofício de pesquisador – Bourdieu *et alii* (1999) – e a questão do conhecimento científico – Bachelard

(1985, 1996), Fernandes (2004) e Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990, 1996) – esses autores trazem argumentos que problematizam a ideia de que a atividade investigativa é, eminentemente, empírica e, como tal, compreende pesquisa de campo, observação, experimentação, controle e outros procedimentos da pesquisa empírica. Sem negar a importância da empiria, a ênfase na teoria tem por objetivo insistir que o conhecimento científico se faz com a construção teórica da realidade empírica. Considerando esses argumentos, é possível pensar a formação do ofício de pesquisador em outra perspectiva, na perspectiva da construção teórica do objeto científico em detrimento da configuração de uma formação voltada para a aprendizagem das diferentes possibilidades epistemológicas e/ou para a aprendizagem prática dos métodos, dos procedimentos e das técnicas de pesquisa.

No presente texto, vamos considerar os argumentos de Florestan Fernandes (2004) e de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990) na análise do conhecimento empírico como forma de conhecimento científico do real. Por sua vez, no campo do conhecimento em educação, Bernardete Gatti (2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004, 2006), Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) e Maria Célia Marcondes de Moraes (2003, 2004), ao analisarem a prática da pesquisa em educação, de uma forma ou de outra, discutem a questão do conhecimento empírico nos trabalhos de conhecimento científico da realidade educativa e educacional.

Florestan Fernandes (2004), em um texto intitulado “A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais”, publicado, pela primeira vez em 1959, examina o processo de conhecimento da realidade social, discutindo o trabalho empírico, na pesquisa sobre a realidade social. As questões, que o autor busca responder, nesse texto, são questões de natureza metodológica que dizem respeito, diretamente, à investigação no campo das Ciências Sociais.

Sem criticar o conhecimento empírico, mas entendendo a empiria como forma de conhecimento científico da realidade, que não reduz o conhecimento do real à reunião de “[...] dados brutos. [...]” (2004, p. 128), Fernandes (2004) ocupa-se da análise do processo de observação da realidade social, mostrando que o trabalho de observação científica da realidade não pode ser entendido como a “[...] capacidade de o sujeito-investigador de ‘ver’ as coisas. [...]” (p. 127). Tal entendimento faz com que falte clareza na percepção das diferenças entre o conhecimento científico, de um lado, e o conhecimento do senso comum, de outro lado. Nesse sentido, o autor entende que o pesquisador não trabalha, direta e imediatamente, com o fenômeno que é colocado como problema. O cientista trabalha com um fato reconstruído e reproduzido por ações do pensamento:

É sabido que o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar [...]. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e sua reprodução, para fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais deveras diversas. Essas atividades são, naturalmente, reguladas por normas de trabalho fornecidas pela própria ciência. [...] (FERNANDES, 2004, p. 124)

Esse processo de reprodução, próprio do trabalho de observação da realidade nas ciências sociais, compreende, portanto, um trabalho de análise:

[...] Todavia, a fase verdadeiramente crucial da observação, nas ciências sociais, tem início quando o tratamento analítico dos dados permite passar das imagens sensíveis dos fenômenos para imagens unitárias ou analíticas de suas propriedades e das condições em que são produzidos (p. 128).

Nesse sentido, Florestan Fernandes (2004), ao discutir o processo de observação científica, critica a possibilidade de o esforço, no sentido de observar a realidade social, chegar, pelo simples ato de “[...] ‘ver’ as coisas [...]” (p. 127), à concretude do fenômeno, uma vez que essa concretude, em termos investigativos, não pode ser observada, pois é uma construção analítica, já que se trata dos sistemas sociais. Em outras palavras, “[...] todo projeto de pesquisa pressupõe um mínimo de princípios lógicos, que dão ao sujeito-investigador a possibilidade de reconstruir o concreto através de categorias abstratas, mas empiricamente válidas produzidas por meio da análise [...]” (p. 144).

Fernandes (2004) entende que a realidade é infinita, complexa, inesgotável e que não tem a capacidade de “falar de si”: “[...] é evidente que os cientistas sociais se empenhariam em uma tarefa sem fim, se pretendessem esgotar, por meios exclusivamente empíricos, a realidade concreta. [...]. A realidade concreta é inexaurível e, tal como ela se oferece imediatamente ao observador, caótica e obscura. [...]” (p. 142). No entanto, a possibilidade de conhecer cientificamente a realidade está na reconstrução da realidade em seus sistemas sociais, isto é, nos seus contextos empíricos: “[...] É óbvio que fatos dessa ordem não são susceptíveis de tratamento científico imediato. Para que tais fatos adquiram alguma significação precisa é necessário estabelecer o que representam nos contextos empíricos de que fazem parte. [...]” (p. 131).

Por sua vez, Miriam Limoeiro Cardoso¹ (1976, 1977, 1978, 1990), criticando a hegemonia do conhecimento empírico, a autoridade e a autonomia epistemológica dos métodos e técnicas de investigação no trabalho de conhecimento da realidade, num esforço, portanto, diferente do esforço

¹ A análise sobre a questão do conhecimento científico, especialmente, a discussão do argumento que entende todo o processo investigativo como um trabalho teórico, apresentada pela professora Miriam Limoeiro Cardoso, a partir dos princípios do pensamento marxista, tem sido o ponto central de nossa reflexão. Nesse sentido, as considerações acima são recorrentes em nossos textos.

de Florestan Fernandes (2004), que discute o processo de observação nas ciências sociais, examina a possibilidade de o conhecimento empírico do real chegar à inteligibilidade do fenômeno. A dificuldade de o conhecimento empírico permitir o conhecimento da realidade está na natureza limitada da realidade para “falar de si” e informar as relações sociais que lhe dão sustentação. Sem negar a existência da realidade, uma vez que ela existe, nos afeta e nos “[...] fornece elementos que os sentidos podem captar. Eles são percebidos, apreendidos, interpretados, colocados como evidência a confirmar ou infirmar formulações anteriores [...]”, (CARDOSO, 1976, p. 65), e sem esquecer a importância da empiria no conhecimento da realidade “[...] é a razão que comanda o processo do conhecimento, mas ela não se torna realizante a não ser em relação com a realidade. [...] (p. 32). Cardoso (1978) argumenta que, apesar da densidade do real, a informação que recebemos do real, tudo que o real “fala sobre si”, não é suficiente para garantir o entendimento da realidade. É preciso uma ação do pensamento sobre o real. Essa ação vai transformar o real em um objeto científico, isto é, em um objeto teórico.

Portanto, em sua crítica, Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990) insiste na necessidade de se deslocar o conhecimento empírico do centro da prática científica, da lógica do fazer ciência, para firmar o conhecimento teórico, a teoria como o centro do processo investigativo. Ao colocar o real como condição para o exercício da razão, Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990) dá lugar de destaque à experiência no processo de construção do conhecimento. No entanto, “dar lugar de destaque”, reconhecer a necessidade e a importância da experiência, certamente, não significa negar à razão a sua condição de comando do processo de investigação. Cardoso (1978) reconhece a importância da teoria e do trabalho teórico na construção das “verdades aproximadas” e “objetivantes” sobre o real. Nesse empenho em afirmar o lugar do teórico, anterior ao lugar dos sentidos e da experiência, 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). A essa ideia, Cardoso (1978) conclui: “[...] O objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso. Ao longo das retificações a objetividade se delinea como tendência”. (p. 34-35).

Como Florestan Fernandes (2004), a questão da inesgotabilidade do real volta nos argumentos de Miram Limoeiro Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990). A autora afirma que a realidade não é simples, mas complexa e dinâmica. Tal condição faz com que o conhecimento produzido sobre ela seja sempre incompleto: “[...] a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ela se refere. [...]” (CARDOSO, 1976, p. 66). No entanto, apesar da sua complexidade, dinâmica e riqueza de sentidos e de fazeres, Cardoso (1976), como

Fernandes (2004), afirma, categoricamente, a impossibilidade de a realidade definir o processo de conhecimento sobre ela, conduzir o próprio processo de entendimento, pressuposto primeiro da epistemologia empirista: “[...] No fundo é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade. [...]” (CARDOSO, 1976, p. 64-65). Admitir os limites da realidade em propiciar o seu autoentendimento é, em outras palavras, questionar um pressuposto importante na epistemologia empirista, o pressuposto de que a realidade ocupa a direção do processo de seu conhecimento.

Dizer que a realidade não traz sua compreensibilidade é afirmar, em outros termos, a ascendência do sujeito nas relações de conhecimento. Assim, para Cardoso (1976 e 1978), o conhecimento é um ato determinado pelo sujeito que busca o conhecimento do mundo e, que, portanto, faz do mundo seu objeto de estudo. A ação de conhecer é uma ação própria do homem, como sujeito capaz de pensar e de construir os significados do mundo. De forma nenhuma, é o real que se dá a conhecer, de forma nenhuma é a realidade que se faz objeto de conhecimento. É na relação entre o sujeito e o mundo, que a realidade se torna objeto de conhecimento. Fora desse encontro não existe objeto a ser conhecido. Existe realidade, no entanto, “[...] *A realidade ela mesma só se torna objeto como termo da relação*, como coisa pensada [...]” (CARDOSO, 1976, p. 65. Grifos da autora).

O conhecimento científico, na análise de Cardoso (1976, 1978), é uma ação do pensamento sobre o real. Essa ação não vai tratar o real como uma idealidade, não vai retirar do mundo sensível as suas qualidades de existência, mas vai tratar esse real cientificamente, como um objeto teórico, como um “concreto de pensamento”. A categoria de concreto de pensamento significa que, diferentemente, do concreto real que é caótico, o concreto de pensamento é o real apresentado como síntese de determinações: “[...] um concreto do pensamento, diferente do concreto real: enquanto esse é caótico, aquele é síntese determinada”. (CARDOSO, 1978, p. 36).

Essa discussão sobre objeto teórico como “concreto de pensamento” começa no texto *O método da economia política*, de Karl Marx (1974). Esse texto é uma parte da Introdução publicada no livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Cardoso em 1990 fez um estudo profundo sobre esse texto e mostrou a crítica de Marx ao método empírico, para o conhecimento das relações econômicas. Segundo Cardoso (1990), para Marx, os economistas clássicos começaram o processo de conhecimento pelo real imediato, confundindo o concreto com o real, partindo de categorias abstratas para tentar chegar a categorias simples. Tal procedimento significa entender o mundo como um conjunto de fenômenos, fenômenos que podem, até, articular entre si, apesar da

completude isolada de cada um, mas que não permitem chegar ao entendimento do sentido que a sociedade atribui à realidade:

Se a realidade não tem determinações, o mundo é um mundo de fenômenos, completos em si mesmos, que quando muito se articula uns com os outros. Nesse caso, o estudo não pode chegar propriamente a explicações, mas somente a descrições que precisem cada fenômeno, na sua inteireza e nas relações (de superfície) que mantêm uns com os outros. [...]. (CARDOSO, 1990, p. 20-21).

No final do processo é preciso um grande esforço no sentido de reunir todas as informações sobre o real, pois partir do real para o abstrato, confundir o real com o concreto, chegar ao abstrato pela fragmentação do concreto, do real não permitem a reapropriação, a reaproximação do real, pois o real como ponto de partida, o real, como aparece aos sentidos, é caótico, não faz sentido.

Em oposição a essa proposta epistemológica, Cardoso (1990) mostra que Marx entende que o método científico correto é o que parte do abstrato, do teórico para o concreto, entendido como o real com suas determinações. O real só passa a ter sentido, só é conhecido quando, no processo de conhecimento, são explicitadas suas determinações: “[...] O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é [...]”. (p. 24). As determinações, embora sejam concretas e reais, pois são as determinações econômicas, na qualidade de objetos teóricos, são construídas, são identificadas pela ação do pensamento.

Então, partindo do princípio que a concretude do mundo não está em ser real, pois “[...] para esta concepção não basta ter realidade para ser concreto” (CARDOSO, 1990, p. 24), chegamos ao conhecimento quando encontramos as determinações desse real, quando fazemos desse real, “concreto de pensamento”: “[...] esse concreto é um concreto novo, porque pensado. É um concreto produzido no pensamento, para reproduzir o concreto real (‘as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento’) [...]”. (p. 23-24).

Mas é preciso chamar a atenção para a seguinte questão: nessa forma de pensar o processo de conhecimento do mundo, de modo algum está-se afirmando que o “concreto de pensamento” é o real. A realidade existe; não é uma construção teórica. O que está sendo explicitado nessa questão é a distinção entre o real e o objeto teórico, entre o campo do real e o campo do teórico (CARDOSO, 1990). Essa explicitação é dada nos seguintes termos:

[...] 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).

É essa elaboração e re-elaboração teórica sobre o significado do real que faz com que a realidade se torne objeto de conhecimento. Portanto, sem esquecer que a realidade, ao se constituir como objeto de conhecimento, é tornada inteligível, dentro de condições sociais e epistemológicas já construídas pela sociedade, a questão importante, apresentada e desenvolvida nos trabalhos de Miriam Limoeiro Cardoso, é a preocupação em deixar claro que, no seu entendimento, no processo de construção do objeto teórico, que, a rigor, é a realidade feita objeto de conhecimento, o real, como objeto de conhecimento, é construído pelo conhecimento teórico, é formulado pela teoria, na relação sujeito – objeto, passando, a partir do tratamento teórico, a ser fato científico, fato construído: “[...] o importante aqui é a relação entre a teoria explicadora e aquilo que ela explica, relação que se apresenta no objeto do conhecimento: fato científico, construído. [...]”. (CARDOSO, 1976, p. 65).

Nesses termos, segundo a autora, somente esse real pode “falar” sobre si; mas, ele pode “falar” sobre si não a partir de si mesmo, mas a partir da construção teórica sobre ele, que o faz objeto de conhecimento, fato científico, fato construído. Assim, só o real, que a teoria, que o conhecimento teórico formulou sobre, é que pode falar de si, que terá a última palavra sobre si: “[...] o real que deverá fornecer a última palavra não é externo e concreto, mas o real que a própria teoria formulou. [...]”. (p. 68).

Por sua vez, a preocupação com a questão dos estudos empíricos e do conhecimento teórico na pesquisa em educação aparece, entre outros, nos trabalhos de Bernardete Gatti (2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004, 2006) e de Maria Célia Marcondes de Moraes (2003 e 2004) e Acácia Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005).

Tratando, especificamente, dos dados quantitativos, buscados na empiria, Gatti (2004) não descarta a importância desse tipo de informação para o conhecimento da realidade educacional – “[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas [...]” (p. 26), mas chama a atenção para os limites científicos desses dados: “[...] não se pode deixar de trabalhar com apoio de sólido referencial teórico transcendendo a essas modelagens, permitindo a visão clara dos limites desses estudos” (p. 26). Assim, ainda que a autora considere a importância dos dados, ela afirma que

[...] os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc. oferecem *indícios* sobre as questões tratadas, *não verdades*; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, *não certezas*. (p. 14).

Gatti (2004 e 2006) entende que “[...] o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofa teórico.” (2006, p. 13). Em outras palavras, a autora reconhece a importância do trabalho reflexivo na análise das informações empíricas. Comentando as abordagens metodológicas na pesquisa em educação, basicamente, as abordagens quantitativa e qualitativa, Gatti (2006) afirma: “[...] As duas abordagens demandam [...] o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (p. 13). Mais ainda, a autora reforça a importância da teoria no processo de conhecimento da realidade educativa desde o início do processo investigativo: “[...] as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.” (p. 13).

Nesse sentido, a autora (2004), ao considerar o artigo de Alceu Ferrari (1979), “Utilização das estatísticas educacionais dos censos demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises”, publicado na revista *Educação e Realidade* (Porto Alegre, v. 4, n. 2, jul./set., 1979, p. 253-266), traz algumas citações de Ferrari (1979) que reafirmam seus argumentos no sentido de definir os limites do empirismo na análise dos dados quantitativos – “[...] esses dados [...] em bruto, pouco informam [...] (GATTI, 2006, p. 21) e de indicar a validade do conhecimento teórico: “[...] ‘a importância de se evitar o empirismo, o maior risco, sem dúvida, na utilização de fontes estatísticas’ [...]” (FERRARI, 1979 *apud* GATTI, 2004, p. 16) e “[...] ‘a mediação teórica é indispensável para se passar do dado para o indicador. Não bastam dados, uma calculadora e um operador’ [...]” (p. 16).

Portanto para a autora, a questão da empiria, traduzida por dados quantitativos, é importante, desde que as análises com base em dados quantitativos sejam

[...] contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas, [que] trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos [...] [permitindo] ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing. (GATTI, 2006, p. 26).

A questão dos limites da empiria para o conhecimento da realidade, sem desqualificar os estudos empíricos para o conhecimento dos fenômenos educativos, aparece, também, na análise crítica de Maria Célia Marcondes de Moraes (2004), “[...] Seria extravagante negar a importância dos dados empíricos em qualquer pesquisa, pois é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social [...]” (p. 98). Mas, apesar desse reconhecimento, Moraes (2004) indica os limites do fenômeno para

propiciar seu autoconhecimento pois, segundo suas afirmações, as relações subjacentes e que, portanto, constituem e sustentam o real não são identificadas quando se observa, experimenta e controla um “pedaço” do real. Essas relações não são da ordem dos sentidos, mas da ordem do teórico. Elas são construções teóricas. Nesse sentido, segundo Moraes (2004), “[...] a atividade empírica não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo [...]” (p. 92).

De acordo com a análise de Kuenzer e Moraes (2005), uma prática científica nesses termos significa não só reduzir a complexidade dos fatos a diversas sensações e impressões, permitindo o domínio de informações pontuais e prementes, bem como traz consequências para a pesquisa científica no campo do conhecimento em educação. Esse conhecimento fica privado da possibilidade de exame das relações econômicas e sociais que condicionam, de forma não manifesta nem explícita, as dinâmicas dos fatos empíricos:

[...] trata-se de uma disposição que nivela o mundo reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato. Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos. [...] (p. 1.352).

Moraes (2004) chama atenção, ainda, para outro aspecto. Além de terminar em si mesmo, o real observado, experimentado controlado é observado, experimentado, controlado por sujeitos empíricos. Segundo Moraes (2004), na prática empírica, “[...] o mundo esgota-se nas impressões e sensações colhidas pelo sujeito [...]. Mesmo se considerarmos o papel ativo do sujeito, a matéria-prima consiste ainda das mesmas sensações e impressões” (p. 90).

Essas críticas à possibilidade de o conhecimento empírico dar conta das relações encobertas dos fenômenos têm como alternativa a ênfase no conhecimento teórico que permite se aproximar das questões que antecedem os fenômenos em sua manifestação imediata, sensível, tópica. Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005) afirmam a importância de deslocar a teoria para o centro do processo investigativo. No entanto, tal deslocamento não se reduz a uma simples movimentação dos elementos e dos seus lugares; é, muito mais, é “[...] realizar [um] movimento [que] exige rigor teórico e clareza epistemológica, em o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (p. 1.353).

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado teve como objetivo principal apresentar uma proposta de conteúdo para a disciplina Pesquisa em Educação. A característica mais importante desse programa disciplinar está no lugar privilegiado que é atribuído à teoria, ao conhecimento teórico no processo investigativo.

A consideração do processo de institucionalização da pesquisa em educação, que começa nos institutos, desenvolvida, inicialmente, por cientistas sociais, e se consolida nos cursos de pós-graduação, nos indica que a formação do ofício de pesquisador, frente às necessidades econômicas do desenvolvimento científico, passou a ser incumbência da universidade, nos seus cursos de mestrado e doutorado.

Por sua vez, o compromisso com a formação do ofício de pesquisador, dentro dos cursos de pós-graduação, mostrou a necessidade de uma disciplina cujo conteúdo fosse capaz de qualificar para o desenvolvimento do trabalho investigativo. Essa disciplina, que trata do fazer pesquisa científica, no nosso caso, no campo do conhecimento em educação, pode ser programada em torno do ensino dos procedimentos e técnicas próprias à investigação científica, pode ser pensada em torno das questões epistemológicas que, sem manifestações imediatas, antecedem e acompanham o trabalho de pesquisa, ou, ainda, pode compreender o ensino dessas duas dimensões: a discussão epistemológica e a qualificação técnica para o trabalho investigativo.

Considerando que nossa proposta de disciplina compreende a discussão das questões epistemológicas, sugerimos alguns argumentos, buscados no campo teórico do marxismo, que afirmam a natureza teórica do trabalho investigativo. Embora as análises críticas elaboradas pelos autores que fundamentam a nossa proposta não sejam novas, entendemos que os argumentos apresentados são centrais à ideia de que a aprendizagem do ofício de pesquisador supõe a clareza do lugar de prioridade do trabalho teórico não só na concepção da pesquisa bem como no desenvolvimento e na consolidação dos resultados finais. Nesse sentido, atribuir ao conhecimento teórico lugar de destaque no trabalho investigativo é, no nosso entendimento,

[...] compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada [...]. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.353).

Essa opção pela defesa do conhecimento teórico no trabalho investigativo não significa negar o trabalho empírico. Significa não deixar a realidade “falar” de si; significa entender que a realidade existe para além dela, que a realidade é “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1974, p. 228) e que entender a realidade é chegar a essas determinações, permitindo fazer do mundo um “concreto de pensamento”.

Finalmente, valorizar o trabalho teórico na formação do pesquisador significa não trabalhar com o pressuposto que o objeto de conhecimento é o real como nos aparece. A realidade dada pelos sentidos e pelas pré-noções, nos afasta do entendimento do real. O real que nos propomos conhecer não é o real como nos aparece aos sentidos, é o real entendido, pensado, é objeto de conhecimento, isto é, é objeto teórico:

[...] o método científico correcto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstracta; pelo segundo, as determinações abstractas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 1974, p. 228).

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985.
- _____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- 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.
- _____. *La construcción de conocimientos*. Cuestiones de teoría y método. México: Ediciones Era, 1977.
- _____. *Ideologia do desenvolvimento*. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra 1978.
- _____. 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.
- _____. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, n. 10 (26), 1996.
- FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais. In: IANNI, Octavio (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 123-174, 2004.
- GARCIA, Walter. O papel da pesquisa na formação do educador. *Educação & Linguagem*, ano 6, n. 8, p. 23-34, jul.-dez. 2003
- GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001a. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 02 ago. 2010.
- _____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez., 2001b.
- _____. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas Redes da Educação: Revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp*, Campinas, out., 2003^a. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- _____. Perspectivas da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação & Linguagem*, ano 6, n. 8, p. 11-22, jul.-dez., 2003b.
- _____. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.
- _____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez., 2006.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Considerações sobre pesquisa em filosofia. In: MAAMARI, Adriana Matar; BAIROS, Antônio Tadeu Campos; WEBWE, José Fernandes (Orgs.). *Filosofia na universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 167-180.
- KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, Dec. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.br>>. Acesso em: 14 dez. 2010.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. p. 228-237.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M.; SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; TORRIGLIA, Patrícia Laura. *Illuminismo às avessas*. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.
- _____. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação Unisinos*, vol. 5, n. 9, jul./dez. p. 79-101, 2004.
- NEVES, Rosa Maria C. Institucionalização da pesquisa educacional no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

Recebido em fevereiro de 2012
Aprovado em fevereiro de 2012

THE COURSE “RESEARCH IN EDUCATION”: THEORETICAL EXERCISE FOR PRACTICAL EXERCISE

ABSTRACT

In the curricula of the Postgraduate Programs in Education, it is possible to find a discipline that focuses on training for research in the field of knowledge in education. Considering this discipline, the goal of this paper is to discuss a proposal for a program that starts from the assumption that scientific reality is a theoretical construct, not to mention that this proposal is the only and ideal for training the researcher. The text is organized around three topics: a brief history of the consolidation process of institutional research as an activity to be learned, the content of the course "Research in Education" and a program proposal for the course "Research in Education" focused on defense of the argument of theoretical construction of the object.

Keywords: Course "Research in Education", Theory, Theoretical construction of the object.