







© Editora UFLA 2022 by Ronei Ximenes Martins (Organizador).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)  
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).  
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.  
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-25-8

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior  
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior  
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

### CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

### EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)	Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)
Alice de Fátima Vilela	Renata de Lima Rezende
Damiana Joana Geraldo Souza	Vítor Lúcio da Silva Naves
Késia Portela de Assis	Walquíria Pinheiro Lima Bello
Marco Aurélio Costa Santiago	

Revisão de português: Mídia revisões - Aline Fernandes Melo

Revisão de referência: Isabel Cristina de Oliveira - Bibliotecária: Júlia de Fátima Emilioreli Giarola

Imagem da Capa: Nuvem frequencial de termos gerada com o aplicativo <http://www.wordclouds.com>, a partir dos textos do livro. Criação do organizador da obra.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Metodologia de pesquisa científica : reflexões e experiências investigativas na educação / organizador: Ronei Ximenes Martins. – Lavras : Ed. UFLA, 2022.  
281 p. :il.

Bibliografia.  
ISBN 978-65-86561-25-8

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 001.42

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



### EDITORIA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,  
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551  
E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)



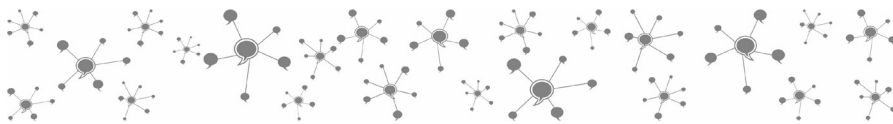
## DEDICATÓRIA

Quando iniciamos a elaboração desta obra, nem em pesadelos seria possível imaginar o que se sucederia em 2020 e 2021. Enquanto escrevíamos os capítulos, revisávamos e editorávamos a versão final confinados em nossas casas, milhões de pessoas adoeceram de COVID-19 e, somente no Brasil, 610 mil perderam a vida enquanto o livro foi escrito e revisado. Em meio a tanta tristeza e medo, mantivemos nossa esperança e a convicção de que somente a pesquisa científica e o conhecimento especialista produzido nas universidades e centros científicos do mundo poderiam salvar a humanidade da pandemia. O que nos aconteceu em 2020-2021 já entrou para os fatos relevantes da nossa história e deve ser alerta de que é preciso manter e ampliar o investimento na ciência e na educação como fatores essenciais de proteção da vida e dos valores relevantes da humanidade.

Este livro é dedicado a todas as pessoas que trabalharam incansavelmente para a produção dos conhecimentos científicos imprescindíveis à superação dos efeitos perversos da pandemia de COVID-19.

Também é dedicado a todas as vítimas desta catástrofe que já ceifou milhões de vidas, muitas dessas mortes evitáveis não fosse o negacionismo, a ignorância, a ganância, o egocentrismo e a perversão que, infelizmente, ainda dominam milhões de mentes e corações.

Que, no final, a ciência e a ética triunfem! Não faz sentido produzir conhecimento se ele não nos torna pessoas melhores, sociedades mais justas/inclusivas e o nosso planeta ambientalmente sustentável/preservado para as próximas gerações.



## APRESENTAÇÃO

Em 2015 fui convidado a elaborar um livro sobre Metodologia de Pesquisa para um curso de especialização em Educação Ambiental, área interdisciplinar com atuação simultânea em torno do ambiental e do educacional. Contando com a colaboração de vários colegas professores e pesquisadores, organizei a obra intitulada: Metodologia de Pesquisa: Guia Prático com ênfase em Educação Ambiental. Além de atender aos estudantes da especialização, houve grande aceitação por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu na área de educação. Existem indicações para acesso à versão e-book em vários sites e redes sociais. O livro esteve entre os 100 produtos mais acessados no repositório institucional da UFLA, no ano de 2016.

A edição impressa esgotou rapidamente e, desde então, tenho recebido muitas solicitações para a publicação de versão atualizada e aprimorada. A partir dessa demanda e contando, mais uma vez, com o trabalho colaborativo dos colegas professores e pesquisadores que compõem comigo a autoria dessa obra, lançamo-nos ao desafio de elaborar uma “nova versão” da obra, contudo, desta vez direcionada para delineamentos destinados às investigações no campo científico da educação. Por ser nova edição do livro originalmente elaborado em 2015, alguns capítulos de minha autoria, ou partes deles, foram republicados nesta reedição, com aprimoramentos e atualizações. Nestes casos, inseri nota de rodapé informando que se trata de reutilização de trechos originalmente contidos na primeira edição.

O objetivo principal desta nova versão consiste em oferecer subsídios aos estudantes de graduação e de pós-graduação para a concepção, delineamento e o desenvolvimento de processos de pesquisa que gerem conhecimento cientificamente e socialmente relevantes. Sabemos que existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas a experiência com orientação de graduandos e pós-graduandos nos mostra que a maior dificuldade do pesquisador em formação é a compreensão profunda de como organizar e aplicar a metodologia de investigação com criatividade e rigor suficientes para gerar conhecimento novo com sólidas evidências de validade. Além disso, realizar uma investigação que cumpra a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área.

Para não fugir ao nosso objetivo principal, procuramos desenvolver os capítulos tendo como base seu caráter aplicado dos conhecimentos conceituais a respeito da produção de conhecimentos científicos, mesclando a linguagem formal da comunicação científica com diálogos sobre as formas de se investigar, sob abordagens qualitativa



e quantitativa, os problemas da área da educação. Procuramos trazer para ele a experiência adquirida na atuação como pesquisadores, além da aprendizagem obtida nas interações com os estudantes da disciplina Metodologia de Pesquisa, que leciono na graduação e pós-graduação.

O livro foi organizado em quatro partes. Na primeira, exploramos as formas de construção de conhecimento e os conceitos relacionados à pesquisa em educação. Na segunda parte, reunimos diferentes abordagens e delineamentos para processos de pesquisa, incluindo diferentes tipos de pesquisa de campo e bibliográfica, buscando destacar as especificidades e os caminhos de cada delineamento típico, bem como diferentes formas de obtenção de dados. Já na terceira parte foram reunidas orientações relevantes sobre processos de análise de dados, visto ser etapa crucial para o desfecho dos processos de investigação. Por fim, tem-se a quarta divisão, na qual são apresentadas orientações sobre a produção da escrita acadêmica e a elaboração de relatórios de pesquisa, observando-se as regras da comunicação científica.

A organização em 4 partes, cada qual subdividida em capítulos, visa criar uma trilha básica de estudo, de igual modo possibilitar uma leitura não linear, pela qual se viabilize a compreensão dos conceitos e suas aplicações. Portanto, você pode, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de seu mentor de pesquisa, ir direto aos capítulos que considera serem mais aderentes ao seu estilo e objetivo como pesquisador. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, sugiro que não deixe de ler os três iniciais, pois apresentam conceitos e reflexões básicas sobre a organização de um processo de pesquisa.

Ensinar metodologia de pesquisa consiste num grande desafio. Apesar da complexidade do tema, que envolve muita informação, procuramos inserir neste livro o conteúdo essencial para a compreensão dos processos de pesquisa, com efeito, discorrendo a respeito de saberes relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados na conclusão dos cursos de graduação de pós-graduação na área de educação.

Por fim, destaco que foram indicadas diversas leituras complementares e materiais adicionais que serão úteis na complementação e no aprofundamento dos seus estudos sobre metodologia de pesquisa. Agradeço aos meus colegas que escreveram capítulos e contribuíram imensamente para tornar esta edição possível, e a você, leitor, pela oportunidade de trabalharmos em conjunto, ensinando e aprendendo a pesquisar.

Boa leitura!

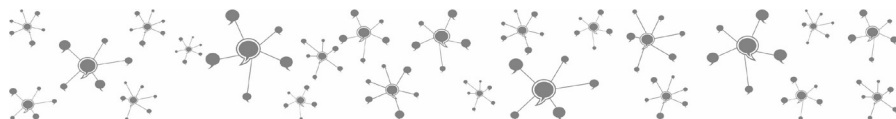
Ronei Ximenes Martins



## SUMÁRIO

<b>Parte 1 - Bases conceituais .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 - Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento .....</b>	<b>12</b>
1.1 <i>Introdução .....</i>	12
1.2 <i>Conhecimento científico e conhecimento filosófico .....</i>	13
1.3 <i>Fundamentos para a pesquisa em educação .....</i>	16
1.4 <i>Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos .....</i>	19
1.5 <i>Pesquisa, conhecimento e interesse .....</i>	25
<i>Referências .....</i>	27
<b>Capítulo 2 - O processo de pesquisa em educação .....</b>	<b>28</b>
2.1 <i>Introdução .....</i>	28
2.2 <i>Abordagens de Pesquisa em Educação .....</i>	31
2.3 <i>Abordagem Quantitativa .....</i>	33
2.4 <i>Abordagem Qualitativa .....</i>	38
<i>Referências .....</i>	42
<b>Capítulo 3 - Planejamento de pesquisa .....</b>	<b>44</b>
3.1 <i>Introdução .....</i>	44
3.2 <i>O Problema de Pesquisa .....</i>	46
3.3 <i>Justificativa para a realização da pesquisa .....</i>	48
3.4 <i>Objetivos de Pesquisa .....</i>	49
3.5 <i>Percurso Metodológico da Pesquisa .....</i>	51
3.6 <i>Pesquisa bibliográfica e/ou documental .....</i>	52
3.7 <i>A Observação científica de fenômenos .....</i>	54
3.8 <i>Breve orientação sobre entrevistas .....</i>	57
3.9 <i>Análise e interpretação dos dados coletados .....</i>	60
3.10 <i>Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa .....</i>	62
<i>Referências .....</i>	64
<b>Capítulo 4 - No lapidar das palavras: a entrevista como     processo de interação e dialogicidade .....</b>	<b>66</b>
4.1 <i>Introdução .....</i>	66
4.2 <i>A entrevista como processo de interação .....</i>	67
4.3 <i>Entrevista: um instrumento de obtenção de dados .....</i>	70
4.4 <i>Estruturação das entrevistas .....</i>	72
4.5 <i>Aplicação da entrevista .....</i>	75
4.6 <i>Vantagens e desvantagens da entrevista .....</i>	78
4.7 <i>Entrevistas em grupo .....</i>	79
4.8 <i>Grupos focais .....</i>	80





4.9 Considerações finais .....	82
Referências .....	83
<b>Parte 2 - Delineamentos de pesquisa .....</b>	<b>85</b>
<b>Capítulo 5 - Introdução a delineamentos de pesquisas em educação .....</b>	<b>86</b>
5.1 Introdução .....	86
5.2 Pesquisa-ação .....	86
5.3 Pesquisa participante .....	87
5.4 Estudos de casos .....	87
Referências .....	89
<b>Capítulo 6 - Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso .....</b>	<b>90</b>
6.1 Introdução .....	90
6.2 O Survey .....	91
6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso? .....	96
6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso .....	99
6.5 Combinação do estudo de caso e survey .....	102
6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso .....	103
6.7 Considerações .....	104
Referências .....	105
<b>Capítulo 7 - Revisão sistemática como delineamento de pesquisa .....</b>	<b>107</b>
7.1 Introdução .....	107
7.2 Etapas da revisão sistemática .....	108
7.3 Objetivo da Revisão sistemática .....	108
7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão .....	109
7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados .....	110
7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos .....	110
7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas .....	111
7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos .....	113
7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos .....	115
7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas .....	122
Referências .....	123
<b>Capítulo 8 - Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção .....</b>	<b>125</b>
8.1 Preâmbulo .....	125
8.2 Por que pesquisamos a História da Educação? .....	126
8.3 Como pesquisamos a História da Educação? .....	130
8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura .....	133



8.5 Considerações finais .....	139
Referências .....	140
<b>Capítulo 9 - A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva .....</b>	<b>143</b>
9.1 Delineando a História Oral .....	143
9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral .....	145
9.3 Interfaces entre Memória e História Oral .....	146
9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA .....	151
9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA .....	155
9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais .....	159
Referências .....	160
<b>Capítulo 10 - A netnografia na escola como metodologia de pesquisa .....</b>	<b>163</b>
10.1 Introdução .....	163
10.2 Netnografia, etnografia e escola .....	164
10.3 A Netnografia ética .....	168
10.4 A netnografia e suas aplicações na escola .....	171
10.5 O quanti e o quali .....	172
10.6 Os instrumentos de coleta .....	173
10.7 Considerações finais .....	177
Referências .....	179
<b>Capítulo 11 - “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância .....</b>	<b>182</b>
11.1 O reverso científico com as culturas da infância .....	182
11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância .....	187
11.3 Considerações finais .....	196
Referências .....	199
<b>Parte 3: Análise de dados .....</b>	<b>203</b>
<b>Capítulo 12 - A teoria da atividade como instrumental analítico .....</b>	<b>204</b>
12.1 Introdução .....	204
12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade .....	205
12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana .....	210
12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade .....	216
Referências .....	216



<b>Capítulo 13 - A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos .....</b>	<b>219</b>
13.1 <i>Introdução</i> .....	219
13.2 <i>A Surdez</i> .....	220
13.3 <i>Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos</i> .....	221
13.4 <i>Obtenção e análise de dados visuais</i> .....	222
Referências .....	234
<b>Capítulo 14 - A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais ....</b>	<b>236</b>
14.1 <i>Introdução</i> .....	236
14.2 <i>A Análise de Conteúdo</i> .....	237
14.3 <i>As Etapas da Análise de Conteúdo</i> .....	238
14.4 <i>As Técnicas da Análise de Conteúdo</i> .....	239
14.5 <i>A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais</i> .....	241
14.6 <i>Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo</i> .....	242
Referências .....	242
<b>Capítulo 15 - Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória .....</b>	<b>243</b>
15.1 <i>Introdução</i> .....	243
15.2 <i>O contexto da investigação</i> .....	244
15.3 <i>O aplicativo TextSTAT</i> .....	245
15.4 <i>Exemplificando o percurso da análise de dados</i> .....	250
15.5 <i>Algumas considerações sobre o processo de análise</i> .....	253
Referências .....	253
<b>Parte 4 - Comunicação Científica .....</b>	<b>255</b>
<i>Orientações sobre os relatórios de pesquisa</i> .....	256
Referências .....	258
<b>Capítulo 16 - A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escriptor: “que é que eu posso escrever?” .....</b>	<b>259</b>
16.1 <i>Começar a escrita...</i> .....	259
16.2 <i>“O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações</i> .....	261
16.3 <i>A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”</i> .....	264
16.4 <i>“Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica</i> .....	268
16.5 <i>Finalizando a escrita</i> .....	271
Referências .....	272
<b>Sobre os Autores .....</b>	<b>275</b>



# Parte 1

## Bases conceituais



## Capítulo 1

# Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento

Carlos Betlinski e Vanderlei Barbosa

### 1.1 Introdução

Ao abordar o tema da produção de conhecimento e a sua relação com a pesquisa científica, com ênfase na área de educação, pretende-se destacar alguns aspectos que configuram os fundamentos filosófico-epistemológicos dos paradigmas contemporâneos de pesquisa, especialmente, àqueles do campo das ciências humanas e sociais.

O escopo inicial é fazer a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento filosófico, resgatando a reflexão filosófica como área e dimensão específica do saber humano e definindo a natureza crítica de um pensamento global. Em nossa visão, tanto a Ciência quanto a Filosofia possuem, em sua origem, um princípio coincidente: análise sistemática, metódica e racional. Ambas têm, como matriz referencial e interpretativa, a Grécia, palco em que nasce a Filosofia, quando ocorre a passagem do pensamento mítico para o emergir de uma consciência racional. Ambas surgem, igualmente, como observação materialista, em oposição ao saber e à concepção de mundo e de homem, fundamentadas em uma interpretação mágica. Logo depois, a Ciência se especializou, e a Filosofia continua numa perspectiva globalizante. Além de fazer a distinção entre conhecimento científico e conhecimento filosófico, pretendemos apresentar alguns fundamentos filosóficos às práticas de pesquisa em educação, buscando escapar dos reducionismos; propor o necessário diálogo entre Filosofia e Ciência como base fundamental, a fim de se pensar os aspectos teóricos e conceituais da produção de conhecimento para as nossas práticas de pesquisas.

Aborda-se com atenção especial os paradigmas filosóficos da teoria tradicional (positivismo) e da teoria crítica abordados por Max Horkheimer (1989) em que se



destaca a necessidade de produção de conhecimentos científico e filosófico capazes de intervenção e comprometimento com a transformação social na perspectiva humanista. Também são apresentados alguns aspectos da obra “Conhecimento e Interesse” (HABERMAS, 1987), cujo original é de 1968, com a pretensão de reafirmar que nenhuma produção de conhecimento é desinteressada e que, portanto, nenhum pesquisador assume a posição de neutralidade diante do conhecimento produzido no contexto político e social.

## 1.2 Conhecimento científico e conhecimento filosófico

No diálogo de Platão, “Teeteto”, já havia a preocupação com o problema filosófico sobre o que é conhecimento. O interessante nesse diálogo é que o personagem Sócrates utiliza um método - a dialética - para fazer com que Teeteto, um jovem geômetra, construa progressivamente um processo mental, passo a passo até chegar à conclusão, por si mesmo, sobre o que é conhecimento. Essa foi a sentença: conhecimento é crença verdadeira justificada, ou seja, além da intuição ou identificação de um objeto verdadeiro, é preciso que haja uma construção lógica do pensamento, um discurso coerente que não apresente contradições ou ilusões dos sentidos para conhecer um determinado objeto.

Desse modo, utilizando um método pedagógico interessantíssimo, a dialética ascendente, somada à técnica da maiêutica, permitiu que Sócrates conduzisse seu discípulo Teeteto ao entendimento de que é o conhecimento. Por meio da maiêutica, a técnica de trazer à luz os conhecimentos velados, na alma do interlocutor, Sócrates extrai do jovem geômetra Teeteto três definições de *episteme* que são sempre contrariadas e superadas: a *episteme* é entendida como sensação (*aisthesis*); a *episteme* aparece como opinião verdadeira (*alethesdoxa*) e, por último, a *episteme* é entendida como opinião verdadeira acompanhada da explicação racional ou logos (*alethesdoxa meta logou*).

É evidente e lógico que, nesse processo pedagógico, há o pressuposto epistemológico platônico de que o processo de conhecimento ocorre por recordação (reminiscência). Em poucas palavras, o método pedagógico empregado apenas contribui para que a alma do aprendiz recorde aquilo que já possuía no mundo das ideias ou formas perfeitas.

De forma simples, podemos entender que conhecimento é, portanto, uma relação que o sujeito cognoscente estabelece com um objeto, o ser conhecido. Uma relação que pode acontecer, a partir de diferentes perspectivas, poderá ser dolorosa ou prazerosa e contribuir para a sabedoria do próprio sujeito cognoscente e trazer consequências à realidade social em que está inserido.



Todos nós, inseridos no universo da educação e lidando com a formação, trabalhamos com o conhecimento, objeto de nossa atividade. Afirmo Cortella (2000) que ele não pode ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades, como o conhecimento filosófico, o estético, o religioso, o afetivo, dentre outras, também, o estão. No âmbito deste texto, pretendemos tratar da natureza e da especificidade do conhecimento científico e filosófico e, a partir dessa distinção, extrair benefícios à nossa prática pedagógica, visando superar os reducionismos dos campos do saber humano.

O conhecimento científico é caracterizado pela apreensão dos objetos que constituem o mundo sensível. O conteúdo do conhecimento, a que chamamos de científico, ou da ciência, simplesmente, baseia-se num método que nos mostra como os fatos acontecem, descobrindo e formulando as leis, de acordo com as quais os fenômenos se comportam. O pensamento ou conhecimento científico distingue-se pela sistematização de tudo, em dados objetivos e precisos, para explicar os fenômenos, por meio de seus métodos empíricos que se explicitam nas categorias: objetividade, experiência, neutralidade, mensurabilidade, racionalidade, experimentação e observação.

A ciência busca compreender a realidade de maneira racional, descobrindo relações universais entre os fenômenos, o que permite prever acontecimentos e, em consequência, também, agir sobre a natureza.

De certa maneira, a atividade científica emergiu, em termos genéricos, de um grande caldo cultural maior, chamado Filosofia. Segundo Cortella (2000, p. 22), “a modalidade de conhecimento que será chamada *científica* no Ocidente tem pouco mais de 2.500 anos”, ou seja, do ponto de vista histórico, é muito recente, se comparada à presença de nossos primeiros ancestrais na realidade, há quatro milhões de anos. Somente a partir do século XVII, com Galileu e o aperfeiçoamento do método científico, fundado na observação, experimentação e matematização dos resultados, é que a ciência começou a se constituir uma forma específica de abordagem do real e a se destacar da Filosofia. Aparecem, pouco a pouco, as ciências particulares, que investigam a realidade sob pontos de vista específicos: à física interessam os movimentos dos corpos; à biologia, a natureza dos seres vivos; à química, as transformações das substâncias; à astronomia, os corpos celestes; à Psicologia, os mecanismos de o funcionamento da mente humana; à sociologia, a organização social; à engenharia, as estruturas e técnicas; à medicina, a saúde. Assim, o conhecimento é fragmentado entre as várias ciências, pois cada uma se ocupa somente de uma pequena parte do real.



A autonomia da ciência e o rompimento com a reflexão filosófica ocorrem, de forma deliberada, na idade moderna. Em nossa leitura, essa ruptura significou prejuízos tanto para a ciência quanto para a filosofia.

A filosofia tem sido a reflexão sobre todas as formas do fazer e do agir humano, a consciência crítica da experiência humana considerada em sua totalidade. Distingue-se, da ciência, visto que ela particulariza seu objeto. Verifica-se, assim, que ela tem sido a reflexão crítica sobre o real considerado em sua totalidade, a exigência de unificação e de fundamentação radical do saber. O pensamento e o conhecimento filosófico têm uma característica reflexiva, especulativa, rigorosa, crítica.

O pensamento filosófico trata dessa mesma realidade, mas, em vez de fragmentá-la, em conhecimentos particulares, toma-a como totalidade de fenômenos, ou seja, considera a realidade a partir de uma visão de conjunto. Qualquer que seja o problema, a reflexão filosófica avalia cada um de seus aspectos, relacionando-os ao contexto nos quais ele se insere.

O saber filosófico busca recuperar a visão de totalidade perdida diante da multiplicação das ciências particulares e da valorização do mundo dos especialistas. Logo o seu papel consiste em analisar as condições, em que se realizam as pesquisas científicas, investigar seus fins, consequência e implicações. Caracteriza-se, assim, a especificidade do conhecimento filosófico em relação ao conhecimento científico.

Didaticamente, podemos dizer que ela contempla dois aspectos básicos - a verdade e o homem - portanto produz sempre a tensão entre a verdade e o homem, entre o conhecer e o educar, entre a epistemologia e a Paideia. Trabalhar essa tensão é o campo por excelência do filósofo, que é ser o intelectual orgânico que pensa o mundo e a história, conferindo lucidez e consciência ao seu tempo.

Precisamente, sistematizar a consciência de uma época é a tarefa primordial do filósofo, desvelar a teia objetiva e simbólica das relações humanas em suas múltiplas facetas e contradições. O filósofo questiona, interroga, debate a incompletude da vida, do homem, da ciência, pensando seus limites e vislumbrando suas possibilidades.

O conhecimento filosófico, desde sua origem, está intrinsecamente relacionado com a vida. Neste sentido, pode ser definido como consciência crítica da totalidade, ou do real. Em consequência, poderíamos também defini-lo como a consciência crítica da história tomando consciência de si mesmo. A filosofia é uma ciência, mas não é identificável com as ciências particulares, nem se restringe a um campo ou objeto único; seu campo de pesquisa não é como nas outras ciências, restrito a algum objeto determinado.

Seu problema fundamental é procurar definir e explicar esse modo de viver diferente de ser, dessa realidade primária e radical a que chamamos vida. Em decorrência, neste





momento, ela não pressupõe uma abstração, mas a realidade mais radical e propriamente humana que é o nosso próprio e específico viver. A vida é o que somos (Ser) e o que fazemos (Ação), é o que existe de mais próximo e mais próprio ao ser humano.

O ponto inicial da filosofia é o desafio concreto, em suas múltiplas dimensões: cultural, social, econômica e política. Assim sendo, ela pode ser entendida como uma atividade reflexiva, especulativa, sistemática, rigorosa, metódica e crítica, que viabiliza uma postura questionadora da realidade em suas múltiplas formas. De igual modo, a filosofia propicia um conhecimento, em perspectiva global, ao possibilitar uma visão crítica da realidade em sua totalidade.

Edgar Morin (1988), ao defender a tese do pensamento complexo, pondera que nosso tempo não comporta mais a patologia da compartimentalização do saber, que não atende à pluralidade do real e labora em favor de uma perigosa atomização da vida. Cremos valer, para todas as formas de conhecimento, o que Morin (1988, p. 26) afirma, relativamente às ciências. Assevera o sociólogo e pensador francês: não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista se torna ignorante de tudo aquilo que não concerne à sua disciplina, no qual o não especialista renuncia previamente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando este cuidado aos científicos, os quais não têm nem tempo nem meios conceituais para isso. Situação paradoxal onde o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e onde o desenvolvimento da ciência é, ao mesmo tempo, o da inconsciência<sup>1</sup>.

A medicina, por exemplo, é baseada num vasto número de teorias e pesquisas científicas. A engenharia, também. Respaldados em coerente corpo de conhecimento empírico e precisos ligamentos teóricos, lastreados na razão analítica, por vezes, descuidam da razão cordial-sensível que nos constitui enquanto sujeitos históricos e culturais.

### 1.3 Fundamentos para a pesquisa em educação

O universo da educação é, por excelência, o universo da criatividade, mas, para que seja efetiva e afetiva, exige equilibrar razão analítica e razão cordial-sensível.

É difícil imaginar que Newton, Mozart, Fernando Pessoa, Michelangelo, Tom Jobim, por exemplo, não tivessem o prazer, em uma de suas fontes de animação, sem, por isso, deixar de envolver-se com atividades que exigem concentração e esforço (CORTELLA, 2000, p. 124).

---

<sup>1</sup>MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988. p. 26.



Assim, recolocar criticamente as questões e evitar a armadilha da oposição entre humanismo e tecnicismo, parece-nos ser o desafio das pesquisas no campo formativo, porque, em todos os domínios do conhecimento, vemos grandes espíritos que marcaram a cultura humana. Por exemplo, na ciência: Albert Einstein, Isaac Newton, Galileu Galilei; na filosofia: Epicuro, Sócrates, Platão, Aristóteles; na literatura: Homero, Virgílio, Dante, Shakespeare, Dostoievski; na pintura: Giotto, Rafael, Tiziano e Michelangelo; na música: Vivaldi, Bach, Beethoven, Mozart, Wagner, na teologia: Orígenes, Agostinho, Tomás de Aquino. Esses grandes espíritos da cultura humana são exemplos inconteste de que todas as áreas têm seu lugar no vasto campo do conhecimento e da cultura e nos encorajam a superar as persistentes dualidades.

Historicamente, de modo geral, o autoritarismo<sup>2</sup> sempre viu o pensamento como uma ameaça. Exemplos clássicos dessa afirmação são os nazistas e os militares que, na fogueira da ignorância, queimavam os livros, imaginando eliminar as ideias, pois a cultura era considerada por eles um empecilho a ser destruído, ou seja, a ciência era vista como lugar da técnica neutra e não como espaço político.

Na sociedade brasileira, o autoritarismo, na sua forma onipresente (presença ausente), sempre manteve uma postura de docilização e servilismo aos impérios de cada momento histórico<sup>3</sup> cumprindo o papel de silenciar as ideias divergentes do viés autoritário. Neste sentido, a Educação, de modo contínuo, foi utilizada como instrumento de manutenção do *status quo*, isto é, para a classe trabalhadora, a instrução para o trabalho, para a classe média, a formação para os negócios e a produção e, para a classe dominante, compreende a elite, a formação para a política e para o poder.

Essa fragmentação da atividade educativa visando aos interesses da ordem estabelecida, é uma constante em nossa história. O conflito entre católicos e liberais é um bom exemplo dessa aparente tensão entre os diferentes aspectos que podem ser formalizados entre humanismo e tecnicismo. Essa aparente dualidade precisa ser superada em uma visão que deseja uma crítica consequente que vá além de um polo a outro, porque tecnicismo e humanismo são faces de um mesmo processo, as quais são manejadas, segundo os interesses de cada época. É evidente que o humanismo tem como temas específicos aspectos ligados à arte, ao simbólico, à linguagem e à moral.

Já o tecnicismo, como o próprio termo expressa, tem como temas específicos aspectos ligados à técnica, ao pragmatismo e, portanto, sua esfera de ação sempre se desenvolveu

---

<sup>2</sup>O filósofo Fernando Bonadia de Oliveira, em conferência intitulada O lugar das ciências humanas em tempos de autoritarismo, feita na Universidade Federal de Viçosa, no I COMEPE Congresso Mineiro de Estudantes de Pós-Graduação e Educação, realizado nos dias 18,19 e 20 de setembro de 2019, discorreu sobre o tema autoritarismo tanto no âmbito histórico geral quanto no âmbito da sociedade brasileira.

<sup>3</sup>Portugal, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos.



vinculada aos processos industriais, tecnológicos e digitais. No entanto, sendo faces de um mesmo processo, cada vertente é utilizada, em determinados momentos históricos, para justificar as investidas autoritárias. Retomando o conflito entre católicos e liberais, vemos que os últimos representavam uma ameaça aos primeiros que, em uma ótica conservadora, que via nas ideias liberais uma ameaça às concepções morais e visando à defesa dos princípios moralizantes e à ordem social, poderia, no limite, representar a instauração do comunismo. Neste contexto, o apelo ao humanismo e à moral foi instrumento para a defesa autoritária às ameaças das ideias liberais. Já em outros momentos históricos, são os liberais que combatem as ideias humanistas com pensamentos que ameaçam os interesses mercadológicos, princípios fundantes do liberalismo.

A história recente da sociedade brasileira é pródiga em exemplos de investidas contra as ciências humanas, de modo geral e à sociologia e à filosofia, de modo particular. Para evidenciar essa asserção, basta observar alguns elementos da história contemporânea. Por exemplo, na década de 1940, o Brasil possuía 68 cursos de Filosofia, milhares de alunos - no ano de 1964, ano do golpe militar, 22% dos concluintes do ensino superior estavam nessa área. Neste cenário histórico de exceção, não tardaram as vozes contra o espaço das ciências humanas, na sociedade e, sobremaneira, o ataque à filosofia que fora considerada pelo então Ministro da Fazenda, Mário Henrique Simonsen, como “cultura para salões”. Na visão de Simonsen, o problema da educação no país era o excesso de vagas em ciências humanas, quer dizer, era necessário promover as ciências exatas, para alavancar o desenvolvimento do país em termos práticos e deixar de lado as especulações abstratas e teóricas.

Recentemente essa mesma lógica foi retomada pela Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu critérios para a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Houve a brilhante constatação de que “a filosofia tem diminuído o desempenho dos alunos em matemática”. Logo, o baixo desempenho ou a qualidade da educação seria responsabilidade das ciências humanas. A reforma, visando ao desenvolvimento tecnológico e à melhoria da educação no país, teria que voltar seu foco para as ciências exatas. Afirmam as vozes autoritárias, em referência ao processo educativo: “os alunos precisam aprender a leitura, a escrita e a contar e posteriormente de um ofício que gere renda a si mesmos e à sua família e não de ideias fomentadoras de balbúrdias”.

Na física de Aristóteles, o lugar é um conceito central que tem potência. No sistema de mundo, na antiguidade clássica, cada coisa tem seu lugar natural, ou seja, os corpos pesados tendem para baixo e os corpos sutis tendem para o éter.



Qual o lugar natural das ciências humanas? Na visão autoritária, logicamente, as ciências humanas devem se manter em seu lugar natural que são as margens; qualquer movimento em direção ao centro acarretará em forças contrárias, para devolvê-las ao seu lugar natural, porque ideias, como rebeldia, transformação social, questionamentos, resistências são frutos de ideias filosóficas que tumultuam a ordem social. Ao que parece, essa visão não é nova, pois o velho Sócrates foi condenado à morte justamente por ser considerado um corruptor da juventude que ousava estabelecer novos questionamentos à ordem estabelecida.

Formalizando nosso debate, em tempos sombrios, é necessário que a reflexão filosófica recoloca criticamente as questões, evitando a armadilha da oposição entre humanismo e tecnicismo. É preciso romper com esse dualismo e vincular as pesquisas com os temas concretos da vida cotidiana e dialogar com outras áreas do conhecimento, deixando evidenciada a distinção entre conhecimento científico e conhecimento filosófico. A ciência, de modo geral, fragmenta e simplifica seu objeto visando a resultados práticos. A filosofia, por sua vez, orienta-se pela totalidade, pela complexidade e por colocar as questões de forma abrangente. Logo fica evidenciado que a temporalidade da pesquisa das ciências humanas é diferente (não pior ou melhor) que das ciências exatas e experimentais.

Nessa ótica, diferentemente das outras áreas do conhecimento, defende o “ócio” e a “inutilidade” visando ressignificar essas concepções. Em outras palavras, ela tem como propósito colocar questões e ver o que ninguém vê. A filosofia só é vista com risco ao desenvolvimento do verdadeiro humanismo - que tem um lugar político de denúncia e de anúncio de que o ser humano pode e deve ter um lugar de participação e decisão nos destinos coletivos da humanidade - por quem defende a neutralidade e tem dificuldade de ligar com as ideias. As ciências humanas possibilitam quebrar os paradigmas do útil que o pensamento neoliberal impõe como única possibilidade no campo da educação.

## **1.4 Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos**

A discussão sobre as intencionalidades e os métodos da pesquisa foi objeto de análise de Horkheimer (1989) que era filiado à conhecida escola de Frankfurt, e uma de suas principais intenções foi o esclarecimento quanto aos fundamentos filosóficos e aos paradigmas de teoria tradicional e à teoria crítica de produção do conhecimento científico. Após a constatação da chamada crise da modernidade, decorrente do processo de instrumentalização, em favor da produção do modelo capitalista de



produção e de vida, o pensador alemão fez um diagnóstico preciso sobre a relação entre ciência, técnica e a vida social de seu tempo, destacando, entre outros aspectos, que essas atividades tinham se voltado contra a própria humanidade. A ciência e a técnica, coligadas com a ideologia do modelo social capitalista, transformaram os homens, a cultura e a educação em instrumentos de produção e de consumo. Essas esferas ou atividades sociais também sucumbem à condição de mercadorias.

Aqui pretendemos distinguir a Teoria Tradicional da Teoria Crítica, apresentando suas principais características e objetivos. Iniciamos referindo-nos à construção argumentativa do filósofo Marcos Nobre que, em seu livro *A Teoria Crítica*, em 2004, indica que,

a Teoria Crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de “teoria” e de “prática” e a própria distinção entre esses dois momentos. Caberá à ideia mesma de “crítica” o papel de realizar essa tarefa (NOBRE, 2004, p. 9).

Pensando um pouco mais sobre a relação entre teoria e prática a partir das ideias de Nobre, podemos afirmar que tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar as coisas como são, sob a forma de *tendências* presentes no desenvolvimento histórico, e o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que tendência significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos, tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação.

Desse modo, vemos que a Teoria Crítica tem como tarefa primordial elaborar um diagnóstico do tempo presente, baseado nas tendências estruturais e nas situações concretas da organização social vigente e, ao mesmo tempo, a partir das potencialidades e obstáculos reais, produzir prognósticos que apontem para as ações transformadoras.

A expressão Teoria Crítica, segundo Nobre (2004), surgiu como conceito, pela primeira vez, em um texto de Max Horkheimer, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, em 1937, publicado pela Revista de Pesquisa Social, órgão oficial de divulgação das ideias do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, na cidade de Frankfurt, à época, pelo próprio Horkheimer.

A Teoria Crítica, desde seu nascedouro, tem como característica de suas investigações a interdisciplinaridade, envolvendo intelectuais de diferentes áreas - economia, ciência política, direito, filosofia, cultura, psicologia e psicanálise - tendo como referência comum a tradição marxista e, posteriormente, as ideias freudianas.



É importante lembrar que o contexto da Teoria Crítica é o mesmo da ascensão do movimento nazista que culminará com Adolf Hitler, no poder, em 1933. Precavido, Max Horkheimer já havia inaugurado um escritório do Instituto de Pesquisa Social, em Genebra, na Suíça, e transferido o seu capital para a Holanda. A partir desse momento, o Instituto de Pesquisa Social iniciará, junto aos seus pesquisadores, um longo período de exílio, passando pela França e pelos Estados Unidos. Somente em 1950 irá restaurar, em Frankfurt, suas atividades. Daí a razão desse núcleo de intelectuais ficar, ao mesmo tempo, conhecido também como Escola de Frankfurt, que se configura como um espaço voltado à pesquisa e não à docência, a partir do qual surge a crítica de todo pensamento de pretensão totalizadora, cujos traços fundamentais é não se deixar capturar por nada: nem pelo pudor e nem pelo poder. É, em uma palavra, a crítica permanente a todo gesto de autoritarismo da subsunção do objeto ao sujeito do conhecimento e a todo fundamentalismo totalitário.

A pesquisa em ciências humanas e sociais que vão resultar, predominantemente, na construção do paradigma qualitativo de produção do conhecimento, é marcada, a princípio, pela compreensão das razões e dos sentidos que os sujeitos dão às suas práticas sociais; institui a análise dos fenômenos no seu contexto social, antropológico e histórico. Além disso, existe uma relação direta entre o sujeito e o objeto de investigação, ou seja, o pesquisador é entendido como parte integrante do processo de produção do conhecimento; dedica-se à análise e compreensão dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas, à compreensão do sentido dos seus atos e das decisões dos atores sociais.

Ao abordar os aspectos do paradigma qualitativo de pesquisa das ciências sociais e humanas, Chizzotti (1998) considerou que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os princípios qualitativos da pesquisa se opõem aos métodos experimental e empirista, ambos marcados pela generalização, experimentação, repetição, causalidade e previsibilidade que assinalaram e pontuaram, especialmente, as ciências matemáticas e naturais.



A oposição aos princípios quantitativos das pesquisas experimentais afeta diretamente o processo de coleta de dados. De acordo com o mesmo autor, na pesquisa qualitativa os dados são colhidos interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, em que pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados “para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 89).

Destaca-se, nesse tipo de investigação, o processo de interação entre pesquisador e os atores envolvidos diretamente com o fenômeno estudado. Ressalta-se, também, o comprometimento do pesquisador com os interlocutores e com a produção de conhecimento e análises que possam ser socializados e que tenham força para produzir mudanças na realidade problematizada.

Nos fundamentos filosóficos da pesquisa social, produzidos pela Teoria Crítica da Sociedade, o pesquisador tem envolvimento com o objeto de estudo, evidenciando um compromisso social que se traduz em ponto de partida e de chegada da investigação que analisa e compreende as raízes dos fenômenos, não existindo espaço para a neutralidade.

Ao elaborar estudos, para a compreensão dos fundamentos epistemológicos e políticos da Teoria Crítica, podemos considerar que o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: crítica significa, antes de tudo, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas poder ser. Note-se, portanto que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente (NOBRE, 2004).

É preciso considerar que a Teoria Crítica, ainda, adquire sentido, quando manifesta um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados, para que as potencialidades melhores, presentes no existente, possam se realizar, contribuindo, dessa forma, para a emancipação humana e social. A tarefa primeira da teoria crítica é, portanto:



apresentar as “coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (NOBRE, 2004, p. 11).

Além de fazer uma leitura diagnóstica da realidade do tempo presente, com base em tendências estruturais do modelo de organização econômica e social vigente, em situações históricas concretas, em que se mostram as oportunidades e as possibilidades para a emancipação, outro fundamento é a produção de prognósticos, ressaltando os obstáculos a serem superados e as ações capazes de superá-los.

Problematizando a prática transformadora da sociedade capitalista e, a partir da Teoria Crítica, Nobre (2004), aponta o seu sentido, qual seja, não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista, “a orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da Teoria Crítica” (NOBRE, 2004, p. 32).

O mesmo autor, referindo-se a Marx, distingue outro princípio dessa matriz de pesquisa que denomina *comportamento crítico*, tanto em relação ao conhecimento quanto à realidade social, que consiste em identificar as tendências estruturais do desenvolvimento e seus arranjos concretos na perspectiva das potencialidades e dos obstáculos à emancipação, presentes em cada momento histórico.

O comportamento crítico supõe a reflexão sobre o caráter histórico, em que o conhecimento é produzido, considerando o capitalismo uma forma social histórica que tem como centro organizador o mercado, trata-se, antes de tudo, de reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura a sociedade.

[...] a organização da sociedade em função da produção de mercadorias e do lucro estrutura a sociedade capitalista em classes. Desse modo, qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto a divisão da sociedade em classes e que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência como um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias estará sendo, como concepção de ciência, parcial (NOBRE, 2004, p. 39).





A Teoria Crítica pressupõe contatos compartilhados com os indivíduos que vivem a experiência do fenômeno sob investigação. Recorre à observação acurada e sensível, entrevistas densas, relatos de experiências vividas pelos sujeitos ou por outros meios, como análise de documentos oficiais que orientam e organizam as instituições.

Não se pode negar que a ciência é influenciada pelos ditames do capitalismo e as tendências impedem o progresso científico-filosófico que são cada vez mais presentes e visíveis diante das contradições do capitalismo. O uso sistemático da ciência tornou-se desproporcional em relação às necessidades humanas: a sociedade exige conhecimento qualitativo, mas a ciência oferece primordialmente uma acumulação quantitativa de especializações particulares.

O processo acelerado de especialização caótica, em que cada domínio se mantém sob a ilusão de um monopólio da verdade, a seguida proliferação de disciplinas científicas especializadas, explorando em detalhes seu universo social separado, sem que haja uma comunicação entre elas, impossibilita a visão de totalidade da sociedade. Essa proliferação da especialização instrumental, quase sempre a serviço de interesses econômicos, não contribui para o desenvolvimento de uma racionalidade estética e humanista. Nas palavras de Horkheimer (1989) estamos diante de uma racionalidade instrumental que reduz o conhecimento e a técnica a objetos e processos utilitários mercantis.

Diante da impossibilidade de se compreender a sociedade, globalmente, temos uma representação caótica, irracional da realidade. A crise da ciência positivista acentua a crise, na sociedade capitalista, apontando a sua própria organização. Esse estreitamento da racionalidade científica leva a uma atitude ingênua ou deliberadamente alienada em que a ciência não é capaz de ser autorreflexiva.

A descrição desta realidade acentua o conflito entre a ciência empírica e a postura filosófica crítica que entende os procedimentos de pesquisa de objetos sociais não como neutros ou desconectados de um sujeito cognoscente. Horkheimer (1989) critica a atitude positivista, que consiste em acreditar na neutralidade de uma prática científica e, portanto distanciada de uma atitude filosófica crítica. Além disso, as práticas científicas não são mais orientadas pelo princípio interno de investigação da verdade universal, mas pelas demandas sociais e interesses econômicos, o que resulta numa crise profunda em sua relação com a verdade. As promessas do projeto moderno, assentadas na razão científica, não se cumpriram e, em consequência, sob os interesses mercadológicos, a ciência colabora para uma cegueira ideológica, reforçando a atitude passiva e contemplativa dos sujeitos sociais num mundo destituído de sentido e utopia.



## 1.5 Pesquisa, conhecimento e interesse

Na elaboração da relação entre conhecimento e interesse, Habermas (1987) pressupõe que, para fazer suas críticas ao paradigma positivista de pesquisa, existe um interesse em toda a produção de conhecimento. Em outras palavras, não há neutralidade científica. O filósofo compreende que o objeto de estudo do cientista social é o próprio mundo social, do qual ele é produto e de onde retira os problemas que quer estudar. Com base nesse entendimento, resulta uma problematização ignorada pela ciência positivista: que tipo de procedimento científico é necessário quando o sujeito e o objeto científico integram o mesmo contexto do mundo social?

Ao analisar as diferentes concepções de ciência, Habermas (1987) identificou três interesses de conhecimento, articulando-os às abordagens do que ele denomina de ciência empírico-analítica, ciência histórico-hermenêutica e ciência crítica, considerando, então, que, para cada abordagem científica, corresponde um tipo de interesse específico. De acordo com o filósofo alemão, os interesses existem *a priori*, como condições necessárias para a possibilidade prática de pesquisa, independentemente de que métodos específicos sejam empregados.

Em forma de síntese simplificada, podemos inferir que Habermas (1987) desvenda as conexões ou os fatores contingenciais que estabelecem os interesses, no processo de construção do conhecimento e distingue três tipos de interesses, em torno das práticas de pesquisa: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. Esses tipos de interesses vão estabelecer, respectivamente, as bases das ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas.

A padronização de procedimentos e o controle técnico são próprios das ciências empírico-analíticas, pois têm como objetivos controlar, prever e manipular o mundo natural e social. Esses tipos de práticas científicas consideram a ideia de que a realidade natural e a social podem ser reduzidas a leis universais que, ao serem explicadas, podem fornecer elementos para a previsão e ao seu conseqüente controle. Essa abordagem produz um conhecimento monológico, já que “apreendem a realidade em vista de uma disponibilidade técnica que, em condições específicas, é sempre e em toda parte possível” (HABERMAS, 1987, p. 217).

Quanto às ciências histórico-hermenêuticas, identifica-se um interesse prático, à medida que se busca uma compreensão interpretativa das configurações sociais e culturais, baseada em uma lógica de inquirição, essencialmente diferente da encontrada



nas ciências empírico-analíticas, já que aqui existe um interesse prático, que tende à manutenção da intersubjetividade e do entendimento mútuo.

As proposições da hermenêutica visam a um contexto de aplicação correspondente - elas apreendem interpretações da realidade, em vista da intersubjetividade de uma compreensão mútua, suscetível de orientar a ação para uma situação hermenêutica inicial (HABERMAS, 1987, p. 217).

Analisar os fenômenos, desvendar seus significados, a partir do que as pessoas pensam e sentem, não objetivando ao controle ou à manipulação, mas, sim, para melhorar a comunicação e a compreensão mútua, são as particularidades desse tipo de interesse de pesquisa social.

Do mesmo modo, nas ciências críticas, sobressai o interesse emancipatório, uma vez que se assenta na reflexão sobre a realidade social do objeto e do pesquisador. Segundo Habermas (1987), por meio da autorreflexão, o conhecimento vem a coincidir com o interesse de responsabilidade e autonomia, sendo que a reflexão é também movimento de emancipação. O filósofo pondera que a tese de que os interesses emancipatórios oferecem um referencial, para avançar além do conhecimento monológico e permitem determinar, quando afirmações teóricas atingem certas regularidades no plano da ação social e, também, quando elas expressam relações ideológicas estáveis de dependência, pode, a princípio, ser transformada. Portanto, as pesquisas críticas, de interesse emancipatório, apresentam ou revelam formas de dominação e exploração e buscam entender como são desenvolvidas e legitimadas as práticas sociais no interior das relações de poder e dominação. Na mesma direção, apontam para a possibilidade de transformação dessas situações e especulam sobre ações possíveis para eliminar as formas de dominação social.

Com a publicação de *Conhecimento e Interesse*, em 1968, Jürgen Habermas contribuiu para um novo passo ao desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade e aposta em uma nova relação entre filosofia e pesquisa científica. O autor propôs uma alternativa epistemológica aos ditames do positivismo e à ascensão das ciências técnicas, tendo como orientação a diferença das três classes de interesses constitutivos do conhecimento expostos anteriormente.

As críticas de Habermas (1987) quanto às ciências que objetivam o conhecimento, em sua intenção puramente instrumental, avançaram na elucidação dos aspectos filosóficos e epistemológicos que contribuem para o processo de realização de pesquisas. Notadamente, o autor destacou a ausência da autorreflexão, na construção



do conhecimento, uma realidade latente nos contornos metodológicos do positivismo, impedindo que as ciências desenvolvam o seu caráter emancipador. Mantendo uma postura objetivista, o sujeito perde a sua referência cognoscente, em virtude de um conhecimento fundamentado na matematização e na tecnificação dos procedimentos de pesquisa. Na obra *Conhecimento e Interesse* demonstrou que, no positivismo, o conhecimento pressupõe duas certezas: a sensível e a metódica. Diante delas, o conhecimento resultante da pesquisa mantém-se estreitamente vinculado à esfera da dominação, da instrumentalização, minando as possibilidades de crítica e autorreflexão, quanto aos procedimentos e resultados da produção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 nov. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.