

Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais

A Pesquisa Qualitativa em Educação

Este livro destaca três correntes teóricas, o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo, que, segundo o autor, têm predominado na realização da pesquisa em Ciências Sociais e, de maneira específica, na Educação e nos Cursos de Pós-graduação.

O texto apresenta uma caracterização simples dessas linhas de pensamento, salientando as derivações metodológicas e os resultados atingidos, seguindo uma ou outra tendência teórica. E enfatiza a necessidade de disciplina intelectual, isto é, a vinculação do pesquisador a uma concepção de vida, do homem e do mundo, base imprescindível de todo enfoque teórico. Ressalta também o autor que teorias e métodos não podem ser deslocados de países desenvolvidos para os povos do Terceiro Mundo, sem as devidas adaptações e transformações exigidas pelas suas próprias realidades. E salienta, ainda, que existem teorias que podem servir melhor aos pesquisadores das nações subdesenvolvidas que desejam mudanças fundamentais nas formas de vida gerais destas regiões, e que isto não significa eliminar correntes importantes do pensamento, mas integrá-las dentro de uma concepção geral e ampla, às necessidades do próprio meio.

O texto apresenta, inicialmente, idéias básicas orientadoras que facilitam uma concepção do mundo, da vida e do homem. Em seguida coloca em relevo os traços fundamentais que distinguem o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo. Apresenta ainda alguns tópicos considerados necessários a todo projeto de pesquisa e, finalmente, destaca a importância da denominada pesquisa qualitativa.

NOTA SOBRE O AUTOR

AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS é Doutor em Filosofia e Letras pela Universidade Central de Madri, Espanha, Mestre em Educação, e Pós-doutorando na Alemanha Federal. É professor de Metodologia da Pesquisa na Faculdade de Educação e no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na mesma instituição é professor de Educação Comparada e de Educação de Adultos. É professor de Metodologia de Pesquisa no Curso de Pós-graduação em Educação da PUC/RS. É autor de várias obras que enfocam temas de educação comparada e de educação de adultos.

APLICAÇÃO

Texto de referência especialmente para as disciplinas METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS e PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

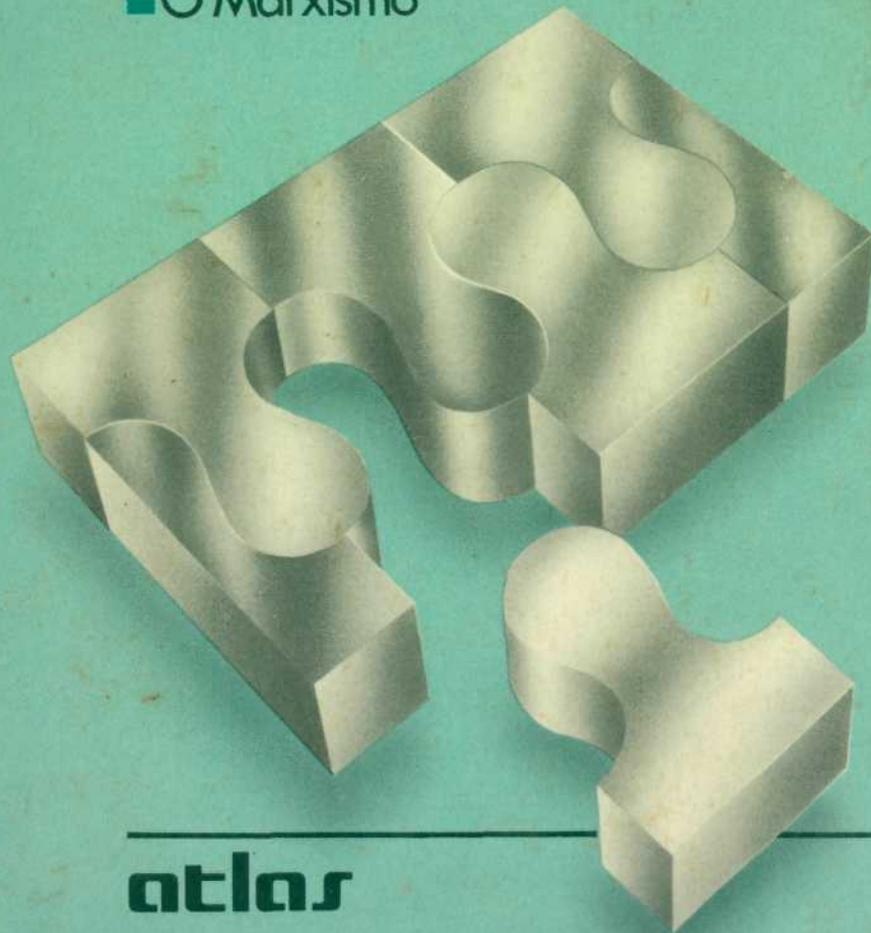
publicação atlas

Augusto N. S. Triviños

INTRODUÇÃO À PESQUISA EM ciências sociais

A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

- O Positivismo
- A Fenomenologia
- O Marxismo



atlas

AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS

Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais

A Pesquisa Qualitativa em Educação

- O Positivismo
- A Fenomenologia
- O Marxismo



EDITORA ATLAS S.A.

Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios)
Caixa Postal 7186 — Tel.: (011) 221-9144 (PABX)
01203 São Paulo (SP)

SÃO PAULO
EDITORA ATLAS S.A. — 1987

(c) 1987 by EDITORA ATLAS S.A.
Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios)
Caixa Postal 7186 – Tel.: (011) 221-9144 (PABX)
01203 São Paulo (SP)

ISBN 85-224-0273-6

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, salvo com autorização, por escrito, do Editor.

Diagramação
Fernando Gerencer

Capa
Paulo Ferreira Leite

**Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

T759i

Triviños, Augusto Nivaldo Silva, 1928–
Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa
qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Triviños.
– São Paulo : Atlas, 1987.

Bibliografia.
ISBN 85-224-0273-6

1. Ciências sociais – Pesquisa 2. Pesquisa educacio-
nal 3. Pesquisa – Metodologia I. Título.

CDD-300.72
-001.42
-370.78

87-1782

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências sociais : Pesquisa 300.72
2. Metodologia da pesquisa 001.42
3. Pesquisa : Educação 370.78
4. Pesquisa educacional 370.78
5. Pesquisa : Metodologia 001.42

PARA ELKE

*Para Alejandro Alvarez Ormeño, homem de Direito,
educador e, sobretudo, ser humano integral,
de uma fraternidade sem fronteiras, justo,
amigo.*

*Para Maria Inés, símbolo dos que lutam pela democracia
nestes povos da América Latina.*

*Para a professora doutora
Ingeborg Grundwaldt, PUC/RS e MEC/RS, cujos
inteligentes pontos de vista abriram
alternativas ao processo deste estudo.*

*Meu agradecimento para a professora
Maria de Jesus da Silva Ribas que dedicou
muito de seu valioso tempo revisando os
originais deste livro.*

SUMÁRIO

Prefácio, 13

1 QUESTÕES PRELIMINARES BÁSICAS, 15

1 Necessidade de disciplina, 15

2 Bases filosóficas, 17

2.1 Problema fundamental da filosofia, 17

3 Idealismo filosófico, 19

4 Materialismo filosófico, 21

5 Possibilidade do conhecimento, 24

6 Critério da verdade, 25

Referências bibliográficas, 28

2 TRÊS ENFOQUES NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O POSITIVISMO, A FENOMENOLOGIA E O MARXISMO, 30

1 O Positivismo, 33

1.1 Idéias básicas, 33

2 A Fenomenologia, 41

2.1 Idéias básicas, 41

- 3 Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico, 49
 - 3.1 Idéias básicas, 49
 - 3.2 Categorias e leis da dialética, 54
 - 3.3 Categorias do materialismo dialético: matéria, consciência e prática social, 54
 - 3.3.1 Que é a matéria?, 56
 - 3.3.2 Que é a consciência?, 61
 - 3.3.3 Que é o critério da prática?, 63
 - 3.3.4 Leis da dialética, 65
 - 3.3.4.1 Lei da passagem da quantidade à qualidade, 65
 - 3.3.4.2 Lei da unidade e da luta dos contrários. Lei da contradição, 69
 - 3.3.4.3 Lei da negação da negação, 71
 - 3.3.5 Sugestões para uma pesquisa na linha dialética, 73
- Referências bibliográficas, 75*

③ OUTROS ENFOQUES TEÓRICOS NA PESQUISA EDUCACIONAL, 80

- 1 Estruturalismo, 80
- 2 Enfoque sistêmico, 81
- 3 Função, funcionalismo e análise estrutural-funcional, 82
 - 3.1 Principais idéias de Parsonis, 85
 - 3.2 Idéias de Merton, 86

Referências bibliográficas, 90
- 4 ALGUNS TEMAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA, 91
 - 1 A introdução no projeto de pesquisa, 91
 - 2 O problema de pesquisa, 93
 - 3 Fundamentação teórica do estudo (revisão da literatura), 98

- 4 Hipóteses. Questões de pesquisa, 105
 - 4.1 Definição de hipótese, 105
 - 4.2 Condições das hipóteses, 106
 - 4.3 Questões de pesquisa. Perguntas norteadoras, 106
- 5 Variáveis e sua operacionalização, 107
 - 5.1 Conceito de variável, 107
 - 5.2 Tipos de variáveis, 107
 - 5.3 Operacionalização das variáveis, 108
- 6 Tipos de estudo, 109
 - 6.1 Estudos exploratórios, 109
 - 6.2 Estudos descritivos, 110
 - 6.3 Estudos experimentais, 112

Referências bibliográficas, 115

5 PESQUISA QUALITATIVA, 116

- 1 Introdução, 116
- 2 Conceito, tipos e características da pesquisa qualitativa, 120
- 3 Um tipo de pesquisa qualitativa. O estudo de caso, 133
- 4 Coleta de dados na pesquisa qualitativa, 137
 - 4.1 Técnicas e métodos na pesquisa qualitativa, 137
 - 4.1.1 Técnica da triangulação na coleta de dados, 138
 - 4.1.1.1 Os "dados" e/ou "materiais", 140
 - 4.1.1.2 O pesquisador como observador, 141
 - 4.1.2 Entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações, 145
 - 4.1.3 Observação livre, 152
 - 4.1.4 Método de análise de conteúdo, 158
 - 4.1.4.1 Breve nota histórica sobre o método, 158
 - 4.1.4.2 Conceito do método de análise de conteúdo, 160

- 4.1.4.3 Etapas no processo de uso da análise de conteúdo, 161
- 4.1.4.4 Um exemplo do emprego do método de análise de conteúdo, 162
- 4.1.5 Método clínico, 166
 - 4.1.5.1 Preparação do pesquisador, 168
 - 4.1.5.2 Durante a entrevista, 169
 - 4.1.5.3 Estudo do material reunido no encontro, 170
- 5 Interpretação dos dados na pesquisa qualitativa, 170
 - Referências bibliográficas, 174

PREFÁCIO

Introdução à pesquisa em Ciências Sociais foi concebida por nós, simplesmente, como um apoio preliminar para todos aqueles educadores que pretendem iniciar um trabalho no campo da investigação educacional. Neste sentido, não pretendemos competir com os bons textos de metodologia da pesquisa que circulam em nosso meio, aos quais nos referimos várias vezes, destacando-os para aspectos específicos, no desenvolvimento de nossas idéias. Na realidade, se insistimos na elaboração desta "*Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*", deve-se a que nos abrigam propósitos um pouco diferentes aos que apresentam os textos em uso. Ao invés de destacar aspectos importantes e singulares da metodologia propriamente dita, colocamos ênfase na necessidade da decisão ontológica e gnosiológica do investigador, procurando sistematizar, a nível elementar, quase instrumental, os conceitos fundamentais das principais correntes do pensamento contemporâneo e que incidem na pesquisa: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. A escolha destas três linhas de idéias surgiu da simples observação das tendências que se concretizam nas dissertações de mestrado e pesquisas que se realizam nas universidades.

Devemos ser claros, porém, que a necessidade de colocar nossos pontos de vista neste livro deve-se, primordialmente, a uma realidade que muitas vezes constatamos: a confusão, a mistura, o ecletismo, que guiam muitas das pesquisas que repousam nas prateleiras das bibliotecas do ensino superior, e que fazem delas um conjunto de idéias sem a amarra de conceitos centrais orientadores. Talvez possamos encontrar nesta mescla de posturas intelectuais a pouca utilidade da investigação que se realiza nas universidades para o ensino nacional. Estamos conscientes de que o investigador pode usar em seus trabalhos conceitos que tenham as suas raízes em ideologias divergentes, inclusive, opostas. Seria absurdo que um materialista rejeitasse as conquistas espirituais de Platão, porque o pai da Academia era um idealista... As aquisições do ser humano pertencem à humanidade. O homem pode recorrer a elas não importando seu lugar intelectual no cosmos. Mas o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.

Não desenvolvemos exaustivamente conceitos como hipóteses, variáveis, população, técnicas de amostragem etc. Apenas nos referimos a eles para colocá-los na visão geral da metodologia. O mesmo sucede com outros tópicos que aparecem tradicionalmente nas obras sobre métodos de pesquisa. Sobre todos estes temas existem bons tratados, alguns dos quais indicaremos oportunamente.

Tínhamos interesse, inicialmente, em sistematizar, aproveitando nossa experiência sobre o assunto, os traços mais fundamentais da pesquisa participante e da pesquisa-ação. Protelamos a concretização de nosso propósito para outra oportunidade. A pesquisa participante está conquistando relevo continental. A linguagem, graças a intercâmbios importantes realizados ultimamente, está uniformizando-se. Na prática, existem ainda muitas dificuldades para que a pesquisa participante se torne um afluente indiscutível da ciência social. Sem dúvida alguma, ela está transformando seres obscuros, anônimos, inexistentes, em homens iluminados pela construção de seu próprio saber. Muitos intelectuais da América Latina e de outros lugares estão engajados na realização desta nova dimensão do pesquisador. Os nomes de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Nilton Bueno Fischer, Marcela Cajardo, Michel Thiollent, Orlando Fals Borda, Pedro Demo, Guy Le Boterf, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, J. E. Garcia-Huidobro, João Bosco Pinto, Justa Ezpeleta, Luiz Eduardo Wanderley e outros, além de instituições que realizam esforços importantes, estão unidos na materialização desta tarefa: de fazer da ciência um caminho de libertação do "marginalizado", do ser humano oprimido.

Preocupamo-nos com a abordagem da pesquisa qualitativa. Expressamos que ela é uma postura importante no campo da investigação educacional. Mas também ressaltamos a sua predominante tendência idealista. Abrimos espaço também para o desenvolvimento do enfoque marxista na pesquisa em educação. Destacamos dele alguns conceitos que nos parecem básicos para ter uma idéia elementar de seus aspectos essenciais.

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Ahamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da idéia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos.

AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS

I

QUESTÕES PRELIMINARES BÁSICAS

1 NECESSIDADE DE DISCIPLINA

Uma das dificuldades que se apresenta para desenvolver o pensamento em torno dos conteúdos da educação é a *falta de disciplina* de muitos que trabalham nesse campo. Isto é particularmente observável, de maneira especial, nas escolas dos países denominados do Terceiro Mundo. A prática docente na sala de aula, as atividades de pesquisa, as publicações dos supostos orientadores do pensamento pedagógico etc. caracterizam-se reiteradamente, segundo nosso ponto de vista, por sua indisciplina intelectual. E a isto, infelizmente, não fogem muitos dos que atuam em nossos Cursos de Pós-graduação em Educação que, de acordo com os princípios estabelecidos, devem formar pesquisadores e docentes, principalmente, para o ensino superior.

A indisciplina a que fazemos referência podemos defini-la como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos. Confusamente nos movimentamos deminados por um ecleticismo que revela, ao contrário do que se pretende, nossa informação indisciplinada e nossa fraqueza intelectual. A maioria dos trabalhos, denominados dissertações de mestrado ou doutorado, oferece larga margem para verificar nossa assertiva. A mistura de correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto etc. não só desses tipos de criatividade intelectual mencionados, mas também de textos que circulam nos meios pedagógicos etc. são facilmente detectáveis por quem costuma trabalhar dentro dos limites de uma linha definida de idéias.

As razões que explicam esta falta de disciplina em nosso trabalho espiritual são de natureza múltipla. Mas, fundamentalmente, elas são de origem histórica e têm-se manifestado de diferentes modos. Primeiro, a nossa formação profissional foi submetida a um processo unilateral de informação cultural, sonegando-lhe ampla faixa de idéias. Sendo assim, o limitado desenvolvimento do espírito crítico, por outro lado, acostumado a transitar sempre ao longo de uma mesma estrada, ajudou a fechar as janelas que impediram a entrada de ar inovador ou diferente. Segundo,

Falta de disciplina.

a dependência cultural em que vivemos, terrivelmente castrante, e da qual é muito difícil fugir, não só por preguiça e esnobismo, mas, sobretudo, porque o meio exige, para sobreviver, falar a linguagem do centro propagador da cultura, ciência e técnica.

Esta dependência cultural, que é fruto de uma submissão ainda maior, que é de índole econômica, não só opaca nossa visão de anelo de autonomia espiritual, mas também desenvolve a acomodação e o conservadorismo. Estes se expressam pela falta de criatividade, pelo apoio ao estabelecido, apontando, a nível de elites sociais, para mudanças superficiais dentro do sistema de convivência social.

Nossa formação profissional, falando especificamente, foi preconceituosa. Com efeito, a Filosofia, por exemplo, transformou-se numa disciplina insípida dentro do currículo, ou ajudou descaradamente a sustentar o *status quo*, apresentando-se como um instrumento inócuo para o desenvolvimento do espírito crítico. E assim, ao invés de ser a Filosofia um instrumento de vida, de pensar e de trabalho, a serviço das necessidades e possibilidades do ser humano, desenvolveu uma linguagem vazia, estéril, cansativa, inerte, alheia aos interesses do homem desta terra. Desta maneira, a Filosofia que devia ajudar a disciplinar nosso trabalho intelectual aumentou a confusão e o espírito eclético.

A falta de disciplina intelectual não só se manifesta por um obscuro ecleticismo, aparentemente consciente, e para alguns como uma concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica das idéias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social. Por outro lado, a indisciplina impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas. Isto significa que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos "problemas essenciais" simples "questões secundárias" e percamos nossos esforços inutilmente, atacando assuntos superficiais. Entretanto, mantemos intocáveis os tópicos que deviam consumir nossas energias. Isto não quer dizer que desprezamos analisar problemas derivados e que só nos dedicamos ao estudo das dificuldades primitivas. A opacidade que levanta diante dos fenômenos sociais a ideologia dominante do capitalismo periférico e dependente e que nos impede uma visão exata da realidade social nos convida a apreciar, substancialmente, os problemas secundários. Este tipo de enfoque não fere os interesses essenciais da elite social. O trabalho disciplinado permite-nos "estar conscientes" das classes de problemas que estamos enfrentando, se essenciais ou secundários.

Se, segundo nosso ponto de vista, a disciplina, nos termos que a temos definida, é fundamental para qualificar nosso trabalho intelectual, ela tem uma configuração básica através do estudo dos problemas essenciais da Filosofia, ainda que sejam vistos a nível elementar. Com efeito, a Filosofia permite-nos atingir um quadro de referências que nos obriga a to-

mar determinadas decisões, e a olhar com clareza a busca e a criação de verdades.

2 BASES FILOSÓFICAS

2.1 Problema fundamental da filosofia

Vamos entender a Filosofia como uma concepção do mundo (*Die Weltanschauung*) que explica cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las. Esta definição devemos aceitá-la como mero suporte geral, já que não pretende ser definitiva nem exaustiva; pressupõe, não obstante, a presença de algumas idéias básicas.

Em primeiro lugar, vincula-se o conteúdo da Filosofia com as conquistas da ciência. Isto significa, por um lado, que suas afirmações sobre o mundo natural e social e, por conseguinte, sobre o homem e sua vida mudam de acordo com os avanços do pensamento científico. E, por outro lado, que os fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas em constante transformação.

Em segundo lugar, se a Filosofia trabalha com as verdades da ciência para explicar o mundo, fica fora de cogitação a especulação vazia. O pensar filosófico que possa alimentar-se de hipóteses e teorias sempre partirá de determinadas bases científicas.

Por último, se a Filosofia pretende estabelecer leis do desenvolvimento do mundo, quer dizer que o ser humano é capaz de conhecer a realidade natural e social. Esta assertiva é essencial na concepção do mundo que pretendemos aceitar.

Agora, de modo sistemático, já que temos estabelecido estas noções primordiais, passamos a desenvolver todos aqueles conceitos que partem dessa idéia básica que alimenta nossa compreensão do que deve ser o pensar filosófico.

Em primeiro lugar, queremos afirmar que, se observamos o mundo, podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos. E que estes são de natureza *material* ou *espiritual*. Uma afirmação desta índole é essencial e deve ser compreendida em toda sua extensão e complexidade, porque dela partirão todas nossas noções da realidade. Entenderemos por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão etc.). Entretanto, denominaremos fenômenos ideais ou espirituais a todos aqueles que se produzem em nossa consciência (pensamentos, idéias, sentimentos, juízos etc.).

Die
Weltanschauung

Philosophie

O entendimento de que o mundo está constituído por fenômenos materiais e espirituais origina alguns problemas específicos que devem ser encarados em todas suas dimensões, para que possamos encontrar os esclarecimentos adequados. É necessário, por exemplo, perguntar-nos: como se relacionam a realidade objetiva e a consciência? Qual é o primeiro, o pensamento ou fenômeno material? O que é a consciência? Podemos conhecer o mundo? O que é o conhecimento? Como vamos saber se algo tido como verdadeiro não é falso? E estes problemas têm todos o mesmo nível? Ou é possível hierarquizar a importância deles?

Sem dúvida alguma, a tarefa de esclarecer a relação entre a consciência e a realidade objetiva constitui o problema essencial da Filosofia nos termos em que concebemos esta disciplina.

Segundo Engels, "a grande questão fundamental de toda a filosofia é a da relação de pensar e ser". Na realidade, o ponto de vista que tomamos frente à ligação entre a matéria e o espírito, entre o material e a consciência, entre a realidade objetiva e o espiritual constitui uma solução essencial a esse problema básico. Todos os outros assuntos dependerão, sem dúvida, desse posicionamento primeiro. Isto significa que nossa concepção do mundo, o conhecimento da realidade natural e social, do homem, da vida, dos fenômenos e objetos derivarão, na busca de sua explicação e compreensão, da resposta que dermos a "esta grande questão fundamental". Em termos mais simples e específicos significa que nada poderá ser criado (um livro, uma composição musical, a interpretação de determinada realidade social ou natural etc.) se não considerarmos a resposta que estabelecermos para a pergunta: "como se relacionam o material e o espiritual?"

Esta questão suprema de Filosofia apresenta, segundo Engels,² dois aspectos importantes. Um deles é o da *prioridade*, isto é, qual é o princípio primeiro, a matéria ou o espírito? O material foi criado pela idéia, pela consciência, pelo espiritual? Ou a idéia é o aspecto secundário, um produto do material? O mundo objetivo cria o pensamento? Ou é o pensamento que cria a matéria?

Conforme esta questão era respondida desta ou daquela maneira, os filósofos cindiam-se em dois grandes campos. Aqueles que afirmavam a originaridade do espírito em face da natureza, que admitiam, portanto, em última instância, uma criação do mundo, de qualquer espécie que fosse, formavam o campo do idealismo. Os outros, que viam a natureza como originária, pertencem às diversas escolas do materialismo.

Isto significa que, diante do problema fundamental da Filosofia, o da ligação entre o material e o espiritual, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo Idealismo Filosófico que considera primário o espírito, a idéia, o pensamento, a consciência. A outra, pelo Materialismo Filosófico, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A idéia, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a consciência, a idéia, que criou

a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material.

3 IDEALISMO FILOSÓFICO

Todos os posicionamentos *idealistas*, que reconhecem o princípio espiritual como primeiro, e a matéria como aspecto secundário, podem ser reduzidos a dois tipos: os que estão representados pelo *Idealismo Subjetivo* e o outro, cujos pensadores defendem o que se denomina *Idealismo Objeto*.

Para o *idealista subjetivo*, a única realidade é a consciência do sujeito, o "conjunto de suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações".⁴ Os representantes clássicos deste tipo de idealismo são Berkeley, Fichte e Hume. O primeiro deles, em sua obra, *Tratado acerca dos princípios do conhecimento humano*, publicada em 1710 (apud Lênin, 1982, p. 18-9),⁵ expressa: "Para quem quer que estude os objetos do conhecimento humano, é evidente que eles representam ou idéias realmente impressas nos sentidos, ou aquelas que são adquiridas observando as emoções e as operações da mente, ou, por fim, idéias formadas com a ajuda da memória e da imaginação." E acrescenta, em seguida, Berkeley, além destas "idéias ou objetos do conhecimento, existe aquilo que as percebe: a mente, o espírito, a alma, o eu". Para mim, é perfeitamente incompreensível falar da existência absoluta das coisas sem as relacionar com o fato de que alguém as percebe. "Existir significa ser percebido." "Entre as pessoas prevalece estranhamente a opinião de que as casas, as montanhas, os rios, numa palavra, todos os objetos sensíveis, têm uma existência, natural ou real, diferente do fato de serem percebidos pela razão." E afirma logo o autor citado: "Mas direis que as idéias podem ser cópias ou reflexos das coisas existentes fora da mente, numa substância desprovida de pensamento. Eu respondo que uma idéia não pode assemelhar-se senão a uma idéia; uma cor ou uma figura não podem assemelhar-se senão a outra cor ou figura."

Temos destacado o pensamento de Berkeley, porque, sem dúvida, é o pensador que melhor representa o idealismo subjetivo. Não obstante isso, reconhecemos que esta linha do pensamento idealista tem, no século XX, muitos e importantes representantes. A maioria deles, seguramente, está situada no Positivismo (Mach, Avenarius), os empiristas lógicos, a filosofia analítica, cuja forma dominante na Inglaterra se denomina lingüística; a filosofia da vida (Nietzsche, Spengler, Bergson); no pragmatismo, especialmente com o neopragmatismo (Quine, Goodman, White), e no existencialismo (Heidegger, Sartre, Jaspers e outros). Entre os partidários do idealismo subjetivo moderno e, sobretudo, entre os neopositivistas "observa-se a tendência a eliminar o subjetivismo manifesto e a salientar verdades de importância geral".⁶

Lênin, analisando o empiriocriticismo de Mach, sintetiza o pensamento deste filósofo, afirmando que ele considera que "tudo o que existe é declarado *sensação*." Isto une Mach (século XX) a Berkeley. Este assegurou que só existem o homem e sua consciência, o que o aproximou do solipsismo. *doutrina cuja a única realidade no mundo é o eu.*

A outra tendência dentro do Idealismo Filosófico está representada pelo *Idealismo Objetivo*, que rejeita a idéia de que o primário seja a consciência individual humana. Ele considera que a base primária da existência é a idéia suprema, a consciência objetiva, o espírito absoluto. Schelling e Hegel, no século XIX, são representantes do Idealismo Objetivo. O segundo criou o sistema universal do Idealismo Dialético. Na antiguidade, Platão, por exemplo, afirmou que a única realidade estava constituída pelas idéias gerais que existiam no "mundo das idéias", desde toda a eternidade. O mundo objetivo, o mundo das coisas que nós conhecíamos apenas eram sombras, pálidos reflexos desse mundo eterno e real.

Sem dúvida, a grande figura do Idealismo Objetivo é Hegel (1770-1831) representante da filosofia clássica alemã. A idéia fundamental da filosofia de Hegel é a da identidade do ser e do pensamento. Isto quer dizer que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da idéia absoluta. Esta Idéia Absoluta é um princípio ativo que se expressa em seu autoconhecimento. Esta Idéia Absoluta se desenvolve passando por três fases. Na primeira, manifesta seu conteúdo, em categorias lógicas "que se transformam umas as outras". Em seguida, a idéia transforma-se em outro ser, que é a natureza que não é outra coisa que "o autodesenvolvimento das categorias lógicas que constituem sua essência espiritual". Na terceira fase, a Idéia Absoluta desenvolve-se no pensamento e na história, "retornando a si mesma para conhecer seu conteúdo nas diferentes manifestações da consciência e da atividade humana".

Define Hegel o espírito como "a essência absoluta e real que se sustém a si mesma".¹⁰ O espírito objetivo "é Idéia Absoluta, mas só como idéia que é em si; e estando aquele, portanto, no terreno da finitude, sua racionalidade real conserva o aspecto da aparência exterior".¹¹ "A Idéia Absoluta é pura forma do conceito, que institui seu conteúdo como sendo ela mesma."¹²

Na Filosofia Moderna, o Idealismo Objetivo apresenta-se em várias correntes filosóficas, especialmente no personalismo e no neotomismo. Em geral, podemos dizer que ele se encontra dando apoio às idéias que constituem os princípios básicos das religiões.

É conveniente destacar, ainda que seja brevemente, a filosofia personalista, de maneira especial, o personalismo francês, pela influência que exerceu sobre algumas correntes intelectuais da América Latina surgidas nos meios cristãos. Sem dúvida alguma, alguns pensadores do personalismo francês, como Mounier, Lacroix e Ricoeur, deixaram sua marca nas idéias dos pensadores deste continente.

Os personalistas franceses, que lutaram na resistência contra o nazismo, defendem a singularidade da pessoa humana. Mounier afirma que esta não pode ser "tratada como objeto".¹³ E, em seguida, dirá, expressando claramente sua dimensão idealista, "... não podemos falar do mundo, senão em relação da consciência que o percebe".¹⁴

Os idealistas, subjetivos e objetivos, resolvem o problema da prioridade, afirmando que é o espírito, a idéia, o primeiro, e que o secundário é a matéria. Os materialistas, como já expressamos, elevam a matéria a uma categoria de importância primordial. Ela, o mundo objetivo, originaria as idéias, os pensamentos. Isto é o que acham os representantes do materialismo filosófico.

4 MATERIALISMO FILOSÓFICO

O Materialismo Filosófico apóia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, não obstante os materialistas considerem a matéria o princípio primeiro e o espírito, a idéia, o aspecto secundário, suas concepções mudam de acordo com a evolução do pensamento científico. Desta maneira, por exemplo, as noções da matéria de Demócrito foram diferentes das de Einstein.

O materialismo encontra suas raízes nos povos antigos do Oriente. Chineses, egípcios, babilônios e outros defenderam uma concepção materialista do mundo. Com os gregos este tipo de explicação da natureza e da sociedade alcançou relevos sistemáticos. A Idade Média, que fez tudo para sepultar a ciência, especialmente a que surgia da criatividade espiritual dos árabes, apagou o desenvolvimento do materialismo. Mas logo, com a Renascença e os grandes avanços que se produziam na astronomia, navegação, artes e ciência, o materialismo dos pensadores gregos e romanos apresenta-se com nova força. A este vigor que mostra o materialismo, especialmente com o pensamento de Bacon e Hobbes, acrescentar-se-ão, em seguida, no século XVIII, as idéias dos enciclopedistas franceses. Os grandes descobrimentos científicos, como os da Lei da conservação e transformação da energia, realizada pelo médico alemão Mayer (1814-1878); da teoria celular "que demonstrou a unidade interna de todos os seres vivos e surgiu indiretamente a unidade de sua origem",¹⁵ a teoria da evolução de Darwin (1809-1882), que dá, pela primeira vez, uma base científica à biologia teórica, que termina com a idéia de que "as espécies animais e vegetais são absolutamente desligadas entre si, casuais, "criadas por deus" e imutáveis",¹⁶ deram impulso extraordinário ao desenvolvimento científico e com ele, ao materialismo filosófico. O progresso da ciência permitiu a Marx e Engels colocarem as bases do materialismo dialético e histórico que se constituiu sistematicamente após da metade do século XIX.

Alguns autores como Bazarian,¹⁷ por exemplo, costumam distinguir algumas fases na evolução da concepção materialista do mundo que corresponderiam a determinados tipos de materialismo. Assim, é possível discriminar um materialismo ingênuo, um materialismo espontâneo, um materialismo mecanicista, um materialismo vulgar e o materialismo dialético.

O materialismo ingênuo é acritico, carece de toda visão científica da realidade e está apresenta-se fora de sua consciência. Sua percepção funde-se com o objeto que se percebe, isto é, ser e pensamento são uma mesma coisa. Para o materialismo ingênuo, a realidade objetiva é tal como a percebemos. A concepção materialista ingênuo corresponde ao posicionamento do indivíduo indisciplinado, comum, cujas interrogativas não ultrapassam as preocupações da vida quotidiana.

O materialismo espontâneo significa um avanço notável em relação à atitude mostrada pelo materialismo ingênuo. Seu ponto fraco reside, fundamentalmente, na ausência de uma filosofia clara. Sua formação filosófica é confusa ou inconsciente. A teoria científica que possui com segurança, já que a maioria deles procede do âmbito das Ciências Naturais, lhe permite argumentar em favor da realidade objetiva, situada fora da consciência. A presença da matéria é reconhecida implícita ou explicitamente. Esta verdade, da qual estão convencidos os materialistas espontâneos, pode levá-los ao empirismo ou ao positivismo.

O materialismo mecanicista apóia-se, em sua origem, nos séculos dezesete e dezoito, no progresso extraordinário que alcançou a Mecânica e também a Matemática. Em essência, ele reduz todos os fenômenos da natureza (biológicos, químicos, físicos etc.) a processos mecânicos. Neste sentido, por exemplo, considera o movimento dos corpos como simples translação no espaço, devido a forças externas. Desta maneira, nega uma série de fenômenos, como os da fonte interior do movimento, as mudanças qualitativas etc., que seriam, mais tarde, idéias básicas do materialismo dialético. Em geral, podemos expressar que os pensadores considerados pré-marxistas pertenceram a esta classe de materialismo mecanicista.

O materialismo vulgar reconhece como princípio primeiro a matéria. Mas estabelece uma relação entre esta e o pensamento que choca com as idéias que, em seguida, teria o materialismo dialético. Com efeito, a materialismo vulgar afirma que entre o cérebro e a idéia existe o mesmo tipo de relação que, por exemplo, se apresenta entre o fígado e a biliar. Esta seria produzida por aquele. Do mesmo modo, o cérebro produziria o pensamento. Aceitar esta idéia implica aceitar a lógica de que as condições materiais que rodeiam o indivíduo, como a alimentação, o clima etc., têm especial importância na qualidade e quantidade do pensar.

Estes tipos de materialismos correspondem, em geral, ao processo evolutivo do pensamento científico. Mas, por suas raízes metafísicas, esses materialismos foram incapazes de evoluir adequadamente. Daí sua defasagem histórica. Os filósofos idealistas, geralmente, quando atacam o ma-

terialismo filosófico, se dirigem às classes de materialismos anotadas, porque elas, realmente, oferecem conceitos que podem ser com facilidade derrubados. Sabiamente esquecem os metafísicos as verdades do materialismo dialético, porque levar em consideração as idéias básicas dele significaria estar contra as verdades da ciência. O intelectual materialista dialético evolui em suas concepções com respeito ao mundo e ao homem, de acordo com as conquistas que concretiza o pensamento científico.

O materialismo dialético apóia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas idéias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético.

O segundo aspecto que apresenta o problema fundamental da Filosofia, segundo o ponto de vista de Engels, é o de estabelecer se o mundo é ou não cognoscível. A primeira questão, a da prioridade, apresentou, como já vimos, duas únicas respostas: a dos idealistas que defendem a idéia, a consciência como o primário, relegando a matéria a uma expressão secundária, derivada; e a dos materialistas afirmando que o que existiu primeiro foi a matéria, sendo o espírito, a idéia, um produto da realidade objetiva.

Este segundo aspecto do problema fundamental da Filosofia — se o mundo é ou não é Cognoscível — é também extraordinariamente importante para o materialismo dialético. Com efeito, se a questão da prioridade permitiu salientar duas categorias básicas do materialismo dialético — matéria e consciência — o segundo — é o mundo cognoscível ou não? — dá origem à terceira categoria fundamental dele. Antes de assinalar esta categoria primordial do materialismo dialético é essencial realizar alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, o segundo aspecto — é ou não o mundo cognoscível? — coloca o problema que em teoria do conhecimento se denomina o da Possibilidade do Conhecimento. Mas também existem outros problemas na teoria do conhecimento que são importantes. E um deles, o do Crítério da Verdade surge como a questão essencial na teoria do conhecimento. Este problema pode ser colocado de diferentes maneiras. O básico pode ser expresso assim: que é o conhecimento verdadeiro? Que é a verdade? A história da Filosofia mostra diversos tipos de respostas. Já analisaremos esses pontos de vista. Mas o que queremos salientar agora é que o Materialismo Dialético levanta como Crítério da Verdade a Prática Social.

Estas três categorias, a matéria, a consciência e a prática social são as categorias fundamentais do materialismo dialético. Isso quer dizer que todas as outras categorias, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição etc. terão como referência substancial as três categorias mencionadas quando se inicia qualquer classe de análise delas. Esta ligação da matéria e da consciência talvez

possa aparecer como óbvia no estudo da estrutura da realidade, considerando como elas constituem os elementos básicos do problema fundamental da Filosofia. Mas o critério de verdade do conhecimento estabelecido, como o da prática social; quiçá, à primeira vista, não seja tão convincente como o das outras duas categorias. Procuraremos esclarecer os conceitos principais, a nível elementar, destas três categorias da dialética materialista. Antes retomaremos o segundo aspecto da questão essencial da Filosofia: é o mundo cognoscível ou não?

5 POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO

“Está o nosso pensar em condições de conhecer o mundo real, podemos nós produzir, nas nossas representações e conceitos do mundo real, uma imagem espetacular (*das Spiegelbild*) correta da realidade?”¹⁸

É possível conhecer o mundo? Pode o sujeito captar o objeto em toda sua dimensão, isto é, não só o fenômeno, mas também o “noumeno”, o “numeno”, a “coisa em si”? É capaz o homem de desvendar as leis que regem o universo? Nossa consciência tem a capacidade de refletir de maneira adequada a realidade objetiva?

Estas perguntas são respondidas “afirmativamente, de longe, pelo maior número de filósofos”. “Em Hegel, por exemplo, a sua resposta afirmativa entende-se por si, pois, aquilo que nós conhecemos no mundo real é, precisamente, o seu conteúdo conforme ao pensamento, aquilo que faz do mundo uma realização por estádios da Idéia Absoluta, a qual, Idéia Absoluta, existiu (algures) desde a eternidade, independentemente do mundo, antes do mundo; mas salta aos olhos sem mais o que o pensamento pode conhecer um conteúdo que, de antemão, é já conteúdo de pensamento.”¹⁹

Os idealistas subjetivos, em geral, parecem duvidar de que o homem seja capaz de conhecer a “coisa em si”, a essência das coisas. Os idealistas objetivos acham que é possível conhecer o mundo. Entre eles devemos destacar Hegel, como já vimos, e os representantes do personalismo e do fenomenalismo, especialmente.

De maneira ampla, podemos afirmar que todas as respostas acerca da Possibilidade do Conhecimento podem ser classificadas em dois grupos: um está integrado pelos filósofos que negam a possibilidade ao ser humano de conhecer o mundo; outro, está formado pelos pensadores que acham o ser o homem capaz de conhecer o universo e suas leis.

No primeiro grupo estão os céticos. Entre estes estão os representantes do ceticismo absoluto, Górgias e Pirro, que negavam qualquer possibilidade ao sujeito de apreender o objeto; e os ceticistas relativos que, na antiguidade, estiveram representados por Protágoras e, na filosofia moderna, por grandes figuras do pensamento universal representantes do agnosticis-

mo, do positivismo, do fenomenalismo, do relativismo, do subjetivismo, do pragmatismo etc.

“A série de filósofos que contestam a possibilidade de um conhecimento do mundo ou, pelo menos, de um conhecimento exaustivo pertencem, entre outros modernos, Hume e Kant.” “A mais percutiente refutação desta, como de todas as outras tendências filosóficas, é a prática, nomeadamente, a experimentação e a indústria. Quando nós podemos demonstrar a correção da nossa concepção de um processo natural, fazendo-o nós a ele próprio, produzindo-o a partir das suas condições, fazendo-o acima de tudo, tornar-se utilizável para objetivos nossos, pôs-se fim à inapreensível “coisa em si” de Kant, e torna-se “coisa para nós”.²⁰ Pensemos num produto tão simples como o sal, que originou nos tempos antigos tantos conflitos bélicos, ou no salitre, adubo natural prodigioso, que a necessidade obrigou a descobrir a “coisa em si”, objetivada numa fórmula química, que permite sua produção à vontade.

Entre os filósofos que crêem na possibilidade de conhecer o mundo estão os dogmáticos e os partidários do materialismo dialético.

O dogmatismo assegura que o homem é capaz de conhecer o mundo em forma direta e imediata, através de meios racionais, supra-racionais ou empíricos. Nele achamos os dogmáticos ingênuos para os quais o contato do sujeito com o objeto é natural e espontâneo. O chamado dogmatismo absoluto distingue um dogmatismo racional (Platão, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes etc.) e um dogmatismo irracional que tem em Bergson seu representante mais esclarecido, quando afirma que a verdade pode ser conhecida de maneira direta, imediata da intuição.

O Materialismo Dialético rejeita a idéia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo. Mas está de acordo com os céticos relativos quando afirma que o conhecimento é relativo em determinada época histórica e compartilha do ponto de vista dos dogmáticos quando assegura que o homem é capaz de apreender a verdade absoluta. Mas este processo de apreensão da verdade absoluta não é imediato, instantâneo, e sim gradual. O pensamento avança no conhecimento do objeto. A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã. De maneira que a célebre “coisa em si” de Kant pode ser tal enquanto a ciência não descubra a fórmula química que permita conhecer a essência do fenômeno, e transformar essa “coisa em si” em coisa para nós. A busca científica transforma no mundo, a cada dia, dezenas de “coisas em si” em coisa para nós.

6 CRITÉRIO DA VERDADE

Lembremos que o problema fundamental da Filosofia, o da ligação entre matéria e consciência, tem dois aspectos: o da frioridade e o da

dogmatismo.

cognoscibilidade do mundo. Este último que, em geral, representa o problema gnosiológico, além da questão da Possibilidade do Conhecimento, tem um tópico essencial, que é o do *Critério da Verdade*. Em termos simples, este pode colocar-se como uma interrogativa básica. Quando podemos dizer que o que consideramos conhecimento é verdadeiro? Outras formas de expressar esta idéia essencial nos permite apreciar com maior clareza as complexidades que envolvem o estudo do tópico. Que é a verdade? Existe uma verdade absoluta? Existe uma verdade relativa? Pode-se falar de conhecimento objetivo? De conhecimento subjetivo? De uma verdade abstrata? De uma verdade concreta?

Não vamos responder a cada uma das questões que estamos levantando. Interessa-nos, por agora, apenas uma visão geral do problema do Critério da Verdade para apreciar nela o lugar que tem o Materialismo Dialético nesse esquema, com seu Critério de Verdade da Prática Social.

Hessen²¹ traça um quadro amplo dos Critérios da Verdade que achamos útil resumir e comentar brevemente.

35
30 de
Sem dúvida alguma, o Critério da Verdade mais importante através da história tem sido o da autoridade. Desenvolveu-se nos povos primitivos, nos quais a opinião do chefe era, geralmente, lei. A autoridade dos anciãos para os habitantes do povoado, dos pais para os filhos etc., por exemplo, marcava as normas gerais de existência. Durante a Idade Média, a autoridade esteve representada pelas Escrituras Sagradas. A Bíblia constituiu-se no livro portador da Verdade. As figuras de Santo Tomás, de Aristóteles, por outro lado, regeram o pensamento, e todo aquele que não compartilhava dos pontos de vista destes pensadores estava no erro, na falsidade. O critério da autoridade, que se impôs desenfreadamente durante quinze séculos, impediu o progresso do pensamento humano. Muitos homens, como Giordano Bruno, pagaram com sua vida a audácia de sustentar idéias contrárias às que aceitavam as Sagradas Escrituras. Outros sábios, como Galileu Galilei, para salvar suas vidas, tiveram de aceitar verdades que sua inteligência e estudos rejeitavam.

O Critério da Verdade baseado na autoridade não pode ser aceito. E menos naqueles que pensam dentro das linhas do Materialismo Dialético. Este, como sabemos, elabora seus conceitos básicos com os últimos avanços da ciência. E esta está permanentemente mudando. As doutrinas que se elaboram, sem que isto signifique modificar as idéias essenciais do marxismo, se nutrem com as últimas conquistas do pensamento científico.

Outro critério da Verdade é o da evidência que se impõe pela simples força de sua qualidade persuasiva. "O todo é maior que sua parte" é um tipo de verdade evidente que não admite discussão. Reconhecemo-la como verdadeira à simples vista. Mas este critério usado exclusivamente pode levar a erro. Com efeito, por milhares de anos se pensou que a Terra era plana e que o Sol girava em torno dela. Isto era uma verdade evidente.

O critério da evidência, muitas vezes, precisa estabelecer com antecedência se a evidência de que se trata é verdadeira ou falsa.

Muitos filósofos, especialmente os que provêm do campo do positivismo lógico, aceitam como verdadeiro aquilo que mostra *concordância ou coerência do pensamento consigo mesmo* e que se pode perceber na *ausência de contradição* entre os juízos.

Este tipo de Critério de Verdade é válido para a lógica formal e para as matemáticas. Quando se trabalha com verdades materiais, este critério pode conduzir a erros, ou a absurdos. Podemos apreciar o seguinte silogismo:

"Todos os homens são honestos (premissa maior)
Ora, os ladrões são homens (premissa menor)
Logo, os ladrões são honestos (conclusão)." ²²

De acordo com a lógica material, a conclusão deste silogismo é falsa, porque é equivocada a premissa maior (Todos os homens são honestos). Do ponto de vista da lógica formal, este é um raciocínio verdadeiro, porque não existe contradição entre os enunciados.

O Critério da Utilidade da verdade desenvolveu-se extraordinariamente nos Estados Unidos da América, através da corrente filosófica denominada pragmatismo, de William James e John Dewey. Estes pensadores afirmaram, especialmente o último, dentro da linha instrumentalista, que o verdadeiro é o "útil", o que é satisfatório para nós, o que nos conduz ao êxito, ao sucesso. Neste sentido, a "ação", a prática, a experiência, e não a especulação, são essenciais no comportamento humano. Desta maneira, tudo, as teorias, as idéias, as hipóteses são instrumentos que nos impelem à ação. E esta é verdadeira quando é útil e pode ser verificada. *Dewey*

Seguramente este Critério da Verdade foi distorcido pela realidade. Caiu num individualismo exagerado, num afã de lucro grosseiro, onde os valores mais elevados do ser humano foram vistos desde a possibilidade de obter sucesso, de alcançar com eles utilidade.

O Materialismo Dialético sustenta como Critério da Verdade a Prática Social. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ENGELS, Ludwig, Feuerbach e o fim da filosofia alemã clássica. In: MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. Lisboa, Edições Avante, Moscú, Editorial Progreso, 1985. 3. v., v. III, 664 p., p. 387.
2. ENGELS, Op. cit., p. 388-90.
3. ENGELS, idem nota 1, p. 388.

Este estudo de Engels é extraordinariamente interessante, não só porque apresenta uma crítica à filosofia idealista e desenvolve o problema fundamental da Filosofia, analisando os dois aspectos que indica dessa questão, o da prioridade e da cognoscibilidade do mundo, mas porque assinala com clareza as características do materialismo pré-marxista.
4. ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. *Diccionario de filosofia*. Moscú, Editorial Progreso, 1984. 456 p., p. 221.
5. LÊNIN, V.I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Moscú, Editorial Progreso, Lisboa, Edições Avante, 1982. 339 p.

Esta obra de Lênin é muito mais que uma análise dos pontos de Mach e Avenarius, empiriocriticistas. É uma revisão dos conceitos fundamentais, do idealismo, especialmente do idealismo subjetivo, e do materialismo dialético (a verdade objetiva, o critério da prática na teoria do conhecimento, a matéria, a consciência etc.).
6. ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. Idem nota 4, p. 221.
7. Idem nota 5, p. 41.
8. ENGELS, Op. cit., p. 389.
9. ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. Idem nota 6, p. 203-4.
10. HEGEL, G. W. F. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris, AUBIER, Éditions Montaigne, 1941. Tome I e II. Tome III, 359 p., p. 11.
11. HEGEL, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*.
 - 1 Lógica
 - 2 Filosofía de la naturaleza
 - 3 Filosofía del espírituMéxico, D. F., Jean Pablos Editor, 1974. 400 p., p. 337.
12. HEGEL, G. W. F. Idem nota 11, p. 157.
13. MOUNIER. *O personalismo*. 3. ed. Santos, Martins Fontes, 1973, p. 19.
14. MOUNIER, Idem, p. 50.
15. KONSTANTINOV, F. V. *Os fundamentos da filosofia marxista-leninista*. 2. ed. Lisboa, Venda Nova Amadora, 1978. 2 v. Volume 1, 308 p., p. 62-3.
16. KONSTANTINOV, F. V. Op. cit., p. 63.
17. BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade*. São Paulo, Círculo do Livro, 1982. 251 p., p. 70-5.
18. ENGELS, Idem nota 1, p. 388-9.
19. ENGELS, Idem, p. 389.
20. ENGELS, Idem, p. 389.
21. HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra, Armênio Amado, 1968. 221 p., p. 67-85.

Este livro clássico de Hessen, junto com o de Bazarian, *O problema da verdade*, são obras fundamentais para alcançar uma visão sistemática, clara, interessante e reveladora das questões essenciais que coloca a gnosiologia.
22. BAZARIAN, J. Op. cit., p. 157.

TRÊS ENFOQUES NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O POSITIVISMO, A FENOMENOLOGIA E O MARXISMO

Vamos procurar traçar, o que não é fácil, um quadro geral das idéias principais que caracterizam cada uma das três correntes do pensamento contemporâneo que, segundo nosso ponto de vista, mais têm orientado, em nossa época, a educação e a pesquisa em ciências sociais. Além do positivismo, da fenomenologia e do marxismo, talvez seria possível destacar o *personalismo*, especialmente o que distingue a tendência representada pelos denominados "católicos de esquerda" que têm entre seus representantes mais esclarecidos Mounier e Lacroix, franceses de ativa participação na Resistência, contra o nazismo, durante a ocupação alemã, na Segunda Guerra Mundial. Eles, de maneira singular, através da revista *Espirit*, fundada em 1932, têm influenciado amplos setores de corrente avançada do catolicismo da América Latina que propiciam mudanças substanciais na vida social, econômica e política no continente. Mas prescindimos de um enfoque de destaque do personalismo, porque pensamos que muitos de seus cultivadores, talvez os mais expressivos, aplicam em suas análises da realidade social elementos teóricos do marxismo ou da fenomenologia. Isto não quer dizer que os personalistas latino-americanos sejam ecléticos. Simplesmente aplicam, iluminados por suas próprias e essenciais concepções idealistas e teístas, nas quais a personalidade humana é colocada no lugar mais elevado, os componentes ideológicos de outras tendências.

O nível de vigência na pesquisa educacional, nestes momentos, do positivismo, da fenomenologia e do marxismo é desigual. O primeiro, cujo domínio foi incontestável até a década de 70, começou a perder terreno ao redor dos anos oitenta de forma notável. Isto se deveu a diferentes tipos de fatores. Em primeiro lugar, a crítica mundial que havia sofrido o enfoque positivista nas ciências sociais, cujos focos mais fortes partiam do neo-marxismo representado pela denominada Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm etc.) e da fenomenologia, com raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger etc. e que se concretizava no pensamento sociológico de Young, Esland, Keddie, Mills etc. Muitos destes pontos de vista adversos ao positivismo já eram conhecidos pelos pesquisadores deste continente nos primeiros anos da década de sessenta. Mas as condições

históricas que viviam estes países, geralmente caracterizadas pelo autoritarismo, pela ditadura, impediram o avanço de idéias que pretendessem mudar o *status quo* existente. A "abertura política" que peculiariza o começo do decênio de oitenta permite uma discussão mais ampla das diversas tendências do pensamento.

Por outro lado, o positivismo perdeu importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava, especialmente, nos cursos de pós-graduação das universidades, porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer "relações estatisticamente significativas" entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar.

O tratamento isolado, separado de um contexto maior, das informações, fez destas elementos improdutivos, inúteis para os possíveis usuários das pesquisas. No melhor dos casos foram usadas porcentagens para justificar tarefas, projetos etc., sem maiores perspectivas e profundidade. Esta prática "positivista" na pesquisa, especialmente na educação, originou os investigadores de uma "só pesquisa", a dissertação de mestrado, por exemplo, deturpando os objetivos da pós-graduação. Na universidade, imbuídos da importância da quantificação, e com a assessoria estatística, os pós-graduados realizaram seus trabalhos, muitas vezes, com êxito. Defrontados com a realidade nacional da escola, sem eu com difícil apoio estatístico e, fundamentalmente, sem a experiência da reflexão aprofundada que exige uma investigação que usa o dado estatístico apenas como uma informação auxiliar, os pesquisadores se sentiram naufragar. Naturalmente, o fracasso na formação de investigadores em educação envolve uma série de fatores complexos e não simplesmente a prática da pesquisa de natureza positivista. Mas, sem dúvida, esta tem sua alta quota de responsabilidade no desenvolvimento da pobre dimensão que se observa no campo da indagação científica educacional.

Os enfoques fenomenológicos na pesquisa em ciências sociais começaram, em geral, nos últimos anos da década de 70, aumentando sua importância à medida que diminuía a tradição imperativa do positivismo. Na educação, talvez se tenham produzido entusiasmos desmedidos em relação à nova visão que se tinha da pesquisa. O hábito positivista de pesquisar, amarrado ao dado e à sua relação fundamentalmente quantitativa com outra informação, privou ao novo enfoque a possibilidade de interpretações ricas das realidades estudadas. Devemos reconhecer, porém, que alguns pesquisadores fugiram dessas limitações. Mas no âmbito dos pós-graduandos

dos apresentaram-se escassos resultados válidos e meritórios. É de notar, por outro lado, que alguns pesquisadores desenvolveram preconceitos em torno da dimensão objetiva da pesquisa, exaltando o ângulo subjetivo e a interpretação qualitativa das informações. A busca de significado dos fenômenos e das bases culturais dos mesmos complicou a ação dos indagadores educacionais. Isto privilegiou o enfoque antropológico, especialmente na pesquisa participante, e no campo da educação popular e de adultos. A a-historicidade do fenomenológico e sua tendência conservadora estão sendo ultrapassadas por alguns pesquisadores, com o emprego de elementos dialéticos de análise.

Se a pesquisa de natureza fenomenológica, especialmente a de cunho antropológico, está apresentando dificuldades para os pós-graduandos em educação, os embaraços aumentam, notadamente, quando se realiza a tentativa de investigar usando a conceitualização básica do materialismo dialético. A falta de tradição no emprego da análise marxista da realidade, em nosso meio, e a complexidade do método dialético levantam sólidas barreiras diante dos pesquisadores que desejam avançar neste campo. A discussão e a prática da pesquisa em educação, dentro do uso dos procedimentos materialistas dialéticos, apenas estão começando. Os estudos realizados até o momento, surgidos na década de oitenta, mostram, sobretudo, entusiasmo, o que não deixa de ser promissor. É conveniente ressaltar, porém, que existem, excepcionalmente, em educação, trabalhos — dentro do enfoque marxista — muito positivos.

A realidade subdesenvolvida dos povos da América Latina requer, sem dúvida, seus próprios métodos de interpretação e de explicação. Talvez seja mais grave que em qualquer outro campo deslocar, desde zonas altamente industrializadas e com elevados padrões de vida, esquemas teóricos de pesquisa, fixos, que se aplicam, sem maior análise, em nosso ambiente. Nossos problemas são essencialmente sociais, econômicos e políticos. Só agora começamos a privilegiar, novamente, os estudos de natureza sociológica. Singularizamos, talvez com demasiada ênfase, os problemas de natureza psicológica, próprios de povos desenvolvidos, em prejuízo evidente das deficiências sociais, facilmente perceptíveis. Estamos conscientes de que não queremos estabelecer "hierarquias de disciplinas" culturais. Mas é um fato que muitos dos conteúdos teóricos de algumas disciplinas foram usados em nossa realidade sem maior estudo e quase mecanicamente, falsando nossas interpretações dos fenômenos.

A seguir, queremos apresentar uma sucinta caracterização do positivismo, da fenomenologia e do materialismo dialético. Pretendemos, com isso, clarear os caminhos teóricos para os principiantes em pesquisa educacional. Isto leva implícito terminar com certos preconceitos que circulam em nosso meio (por exemplo, a dicotomia quantitativa-qualitativa, o que tem estado significando a eliminação do quantitativo na pesquisa educacional; a rejeição da experimentação no ensino, considerada como herança nefasta do positivismo etc.).

1 O POSITIVISMO

1.1 Idéias básicas

1. No quadro geral de referência, em torno do problema fundamental da Filosofia, o positivismo é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico e representa nele uma das linhas do Idealismo Subjetivo.* Esta identificação assinala para o positivismo alguns traços essenciais, aos quais já nos referimos em outro lugar, no Capítulo 1, Questões preliminares básicas.

2. O positivismo, sem dúvida, não nasceu espontaneamente, no século XIX, com Augusto Comte. Suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, já na antigüidade. Mas as bases concretas e sistematizadas dele estão, seguramente, nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, especialmente.

3. O fundador do positivismo foi Augusto Comte.* Podemos distinguir no pensamento de Comte três preocupações fundamentais. Uma filosofia da história (na qual encontramos as bases de sua filosofia positiva e sua célebre "lei dos três estados" que marcariam as fases da evolução do pensar humano: teológico, metafísico e positivo); uma fundamentação e classificação das ciências (Matemática, Astronomia, Física, Química, Fisiologia e Sociologia); e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia que, num primeiro momento, ele denominou física social. Também Comte elaborou um esquema de uma religião da humanidade. Pensava ele que a pregação moral abrandaria os capitalistas e assim seriam mais humanos com os proletários e as mulheres, eliminando os conflitos de classes, mantendo, porém, a propriedade privada.

4. A grandes traços podemos distinguir três momentos na evolução do positivismo. Uma primeira fase, que chamaremos positivismo clássico, na qual, além do fundador Comte, sobressaem os nomes de Littré, Spencer e Mill. Em seguida, ao final do século XIX e princípios do XX, o empirio-criticismo de Avenarius (1843-1896) e Mach (1838-1916). A terceira etapa denomina-se, em geral, de neopositivismo e compreende uma série de matizes, entre os quais se podem anotar o positivismo lógico, o empirismo lógico, estreitamente vinculados ao Círculo de Viena (Carnap, Schlick, Frank, Neurath etc.); o atomismo lógico (Russell, 1872-1970) e Wittgenstein, 1889-1951); a filosofia analítica (Wittgenstein e Ayer, n.1910) que acham que a filosofia deve ter por tarefa elucidar as formas da linguagem em busca da essência dos problemas; o behaviorismo (Watson, 1878-1958) e o neobehaviorismo (Hull, 1884-1952, e Skinner, n.1904). O neobehavio-

* Comte nasceu em Montpellier, França, a 19 de janeiro de 1788, e morreu a 5 de setembro de 1857. Aos 16 anos ingressou na Escola Politécnica, fundada em 1794, pela Revolução Francesa. Em 1817 foi secretário de Saint-Simon. Publicou em 1830, em seis volumes, Curso de filosofia positiva; em 1844, "Discurso sobre o espírito positivo", e, em 1852, Catecismo positivista.

* onde a justiça real é a consciência do sujeito

Ve 7. Eleva a fala de Comte e foi 4. momento

ismo tomou as idéias de Pavlov e substituiu a base materialista deste pelas concepções do positivismo lógico e do operacionalismo. O pragmatismo, James (1842-1910), irracionalista e empirista radical, e Dewey (1859-1952), primeiro seguidor dos pontos de vista de Hegel, em seguida do positivismo para terminar criando uma nova escola, denominada instrumentalismo ou naturalismo humanista, de grande influência na filosofia norte-americana. Dewey influenciou na educação dos países da América Latina. Na política, desenvolveu os princípios da democracia liberal e do individualismo. Todos estes matizes do neopositivismo conservam os traços fundamentais do pensamento de Comte: os de serem idealistas e subjetivos.

5. Não compreenderemos cabalmente o surgimento do positivismo e seus postulados se não o entendermos como uma reação à filosofia especulativa, especialmente a representada pelo idealismo clássico alemão (Fichte, Schelling, Kant e Hegel) que imperava no pensamento europeu da época de Comte. Facilmente se observa que a filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos.

6. Uma caracterização mais sistemática do que temos chamado o "positivismo clássico", segundo as obras de Comte, permite-nos apontar para as seguintes idéias básicas:

a) Frente ao problema da possibilidade do conhecimento humano, Comte manifesta-se claramente céptico. "No estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as suas causas íntimas, para descobrir, graças ao raciocínio e à observação, suas leis efetivas... suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos resume-se de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais..."¹ Nestas idéias de Comte descobrimos alguns dos princípios fundamentais do positivismo, cujo emprego se considera como de prática comum entre os pesquisadores. Estes princípios são: a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos, mas resulta evidente que para ligar os fatos existe "necessidade de uma teoria".² De outra maneira, resultaria impossível que os fatos sejam percebidos. "Desde Bacon se repete que são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados, mas para entregar-se à observação nosso espírito precisa de uma teoria."³

b) Comte declara-se partidário da especialização, mas chama a atenção sobre os perigos, para a unidade do conhecimento, que pode ter a especialização exagerada. Por outro lado, fala do estudo "das generalidades científicas como de outra grande especialidade".⁴ Não é possível, porque foge à capacidade humana, o ensino de todas as disciplinas científicas por separado. Deve existir,

primeiro, "uma instrução fundamental sobre todas as grandes classes de fenômenos naturais".⁵ "As classificações dos fenômenos — acrescenta — não devem ser realizadas a priori. Elas devem provir do próprio estudo dos objetos a serem classificados."⁶

c) Talvez um dos assuntos mais discutidos no seio da cultura contemporânea seja o da relação teoria-prática. Comte acha que o estudo das ciências possui algo muito mais elevado que o de atender o interesse da indústria, que é o de "satisfazer a necessidade fundamental sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos"; "prescindindo de toda consideração prática".⁶

d) Comte prega a submissão da imaginação à observação, mas isto não deve transformar "a ciência real numa espécie de estéril acumulação de fatos incoerentes", porque devemos entender "que o espírito positivo não está menos afastado, no fundo, do empirismo do que do misticismo".⁹

e) O positivismo proclama como função essencial da ciência sua capacidade de prever. "O verdadeiro espírito positivo consiste em ver para prever." Por outro lado, o exercício das funções intelectuais "exige uma combinação de estabilidade e atividade, donde resultam as necessidades simultâneas de ordem e progresso, ou de ligação e extensão".¹⁰

f) Comte assinala cinco acepções para a palavra positivo.¹¹ A primeira delas designa o real em oposição a quimérico. Isto significa que o espírito humano deve investigar sobre o que é possível conhecer, eliminando a busca das causas últimas ou primeiras das coisas. O positivo é um estado sobre o útil ao invés do ocioso. Nada que não seja destinado ao aperfeiçoamento individual ou coletivo deve ficar de lado. A filosofia positiva deve guiar o ser humano para a certeza, distanciando-o da indecisão; deve elevá-lo ao preciso, eliminando o vago, tão característico da filosofia tradicional. A quinta acepção do vocábulo positivo aparece como contrária a negativo. Assim, a filosofia tem por objetivo não destruir, mas organizar.

g) É interessante a opinião de Comte em relação a uma prática comum, ainda, em nossos meios intelectuais: a do ecletismo. "Este é absurdo e perigoso, não só em política, mas também na filosofia. Ele é uma vã intenção de conciliar, sem princípios próprios, opiniões incompatíveis."¹² Certo!

7. A seguir, vamos comentar brevemente as características principais do positivismo, fazendo menção, especialmente, aos traços que singularizam, o neopositivismo e o positivismo lógico:

a) Uma das características que mais têm pesado sobre a prática da pesquisa na educação, ainda que ela não seja a mais

o = que
da de lado.
o = que se
radical e
mente aos
cultores
ntes.

teoria
prática

Acepo
da Pal
Positiv
2º Com
Pia
uti
Cet
Pie
"Posi"

importante do positivismo, é a de considerar a realidade como formada por partes isoladas, de fatos atômicos, segundo a expressão de Russell e Wittgenstein (atomismo lógico). Esta visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à idéia de integridade e de transformação dialética hegeliana, permitiu que nossos pesquisadores realizassem estudos, por exemplo, sobre o fracasso escolar, desvinculados de uma dinâmica ampla e submetidos a relações simples, sem aprofundar as causas. A evasão na primeira série surgia como relacionada com os anos de magistério dos professores, com seu grau de formação profissional, seu nível sócio-econômico etc. O mundo era um amontoado de coisas separadas, fixas.

b) O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. "Para que determinados estudos sejam considerados ciência eles devem recair sobre fatos que conhecemos, que se realizem e sejam passíveis de observação." ¹³

Isto originou um problema. Que se passava com os estados mentais? Todos reconheciam que eles eram diferentes dos fatos do mundo material e da realidade social. O behaviorismo, em busca da cientificidade, eliminou a introspecção, método clássico da psicologia tradicional, e chegou à conclusão de que os estados mentais, de qualquer natureza e complexidade se manifestavam através do comportamento e este podia ser observado. ¹⁴ Desta maneira, o positivismo conservava incólume um de seus princípios básicos.

c) Mas ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Buscar as causas dos fatos, sejam elas primeiras ou finais, era crer demasiado na capacidade de conhecer do ser humano, era ter uma visão desproporcionada da força intelectual do homem, de sua razão. Isso era metafísico. Assim, tendo os fatos como único objeto da ciência, fatos que podiam ser observados, a atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas. Para atingir isto, nas ciências sociais, criaram-se instrumentos, elaboraram-se determinadas estratégias (questionários, escalas de atitudes, escalas de opinião, tipos de amostragem etc.) e se privilegiou a estatística e, através dela, o conhecimento deixou de ser subjetivo, alcançando a desejada "objetividade científica". Desta maneira, eliminava-se a busca inadequada do porquê. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos.

d) Este conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas, para resolver problemas práticos. O investigador estuda os fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência, pelos propósitos superiores

da alma humana de saber. Não está interessado em conhecer as conseqüências de seus achados. Este propósito do espírito positivo engendrou uma dimensão que foi defendida com muito entusiasmo e ainda hoje, em alguns meios, se levanta como bandeira verdadeira: a neutralidade da ciência. "A ciência estuda os fatos para conhecê-los e tão somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado." "Quando o sábio cientificamente investiga, ele se desinteressa das conseqüências práticas. Ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descobre são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la." ¹⁵ Este ponto de vista, o de ser o conhecimento científico neutro, foi combatido, primeiro, no mundo dos cientistas sociais que não podiam conceber que a ciência humana pudesse ficar à margem da influência do ser humano que investigava. São poucos agora os que ainda defendem a neutralidade da ciência natural.

e) Um dos traços mais característicos do positivismo está representado por sua rejeição ao conhecimento metafísico, à metafísica. Para alguns esta peculiaridade é a que melhor define a filosofia positiva comtiana. Por isso, o cepticismo metafísico se conhece também como positivismo. "Devemos limitar-nos ao positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, fugindo de toda especulação metafísica. Só há um conhecimento e um saber, aquele que é próprio das ciências especiais, mas não um conhecimento e um saber filosófico-metafísico." ¹⁶

Mais tarde, o empirismo lógico, neopositivismo, rejeita também a metafísica, mas por razões diferentes das sustentadas por Comte: não acha que o conhecimento metafísico deva ser rejeitado porque seja falso, mas porque suas proposições carecem de significado. E esta é uma das muitas diferenças que se podem estabelecer entre o positivismo clássico e o neopositivismo, especialmente pelo que está representado pelo Círculo de Viena, o denominado positivismo lógico.

f) Precisamente foi o positivismo lógico que formulou o célebre princípio da verificação (demonstração da verdade). Segundo este princípio, será verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, isto é, toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado. Desta maneira, o conhecimento científico ficava limitado à experiência sensorial. A estreiteza deste princípio, que deixava fora da ciência muitos conhecimentos que não podiam ser comprovados pela via experimental, reduziu rapidamente sua importância, obrigando os criadores dele a formularem critérios mais amplos sobre o particular, como, por exemplo, admitindo a concordância geral da teoria com o dado na experiência.

questão
variáveis

Stinner

metafísica:
corpo de conhe-
cimentos racionais (deu origem)
pela razão) e
que se procurava
determinar as
suas fundamen-
tais do pensamen-
to e que nos do-
chou a conhecer
muito mais sobre
qual era verdade-
iramente o e.
lógico.

Neutralidade
da ciência

g) Uma das afirmações básicas do positivismo está representada pela sua idéia da unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais. Partia-se da idéia de que tantos os fenômenos da natureza, como os da sociedade estavam regidos por leis invariáveis. O problema residia para o investigador na busca dos procedimentos adequados tendo em vista os objetos que se pretendia atingir.¹⁷

h) Um dos elementos principais no processo de quantificação dos fatos sociais foi o emprego do termo *variável*. A variável permitiu não só medir as relações entre os fenômenos, mas também testar hipóteses e estabelecer generalizações. Para que a variável fosse verdadeiramente eficaz, devia ser *operacionalizada*, isto é, ter um significado específico, verificável. Os conceitos operacionalizados formavam as proposições que permitiam formular as teorias.¹⁸

Uma das aspirações mais notadamente abrigadas pelos positivistas foi a de alcançar resultados na pesquisa social que pudessem generalizar-se. As técnicas de amostragem, os tratamentos estatísticos e os estudos experimentais severamente controlados foram instrumentos usados para concretizar estes propósitos. Partiam do princípio positivista da unidade metodológica entre a ciência natural e a ciência social. Os reiterados reveses, observados à simples vista, destas pretensões não foram, porém, obstáculo para defender a validade da idéia. A flexibilidade da conduta humana, a variedade dos valores culturais e das condições históricas, unidas ao fato de que na pesquisa social o investigador é um ator que contribui com suas peculiaridades (concepção do mundo, teorias, valores etc.), não permitirão elaborar um conjunto de conclusões frente a determinada realidade com o nível de objetividade que apresenta um estudo realizado no mundo natural.

i) Os positivistas lógicos, especialmente Carnap e Neurath, desenvolveram a idéia denominada *fisicalismo*, numa tentativa de buscar uma linguagem única, comum para toda a ciência. O fisicalismo consistia em traduzir todo postulado científico à linguagem da física. Se esse postulado podia ser traduzido como forma de expressar suas verdades dessa ciência, então era científico. Os mesmos positivistas lógicos concordaram que esse esforço não alcançou resultados satisfatórios.

j) Se o que reconhecemos como conhecimento é aquilo que pode ser testado empiricamente, os positivistas determinaram que não podia existir qualquer tipo de conhecimento elaborado a priori. Isto significava rebater a tese kantiana de que a consciência era capaz de conhecer antes e independentemente da experiência e aceitar como fidedigno o conhecimento a posteriori, obtido da percepção sensorial.

l) O positivismo estabeleceu distinção muito clara entre *valor* e *fato*. Os fatos eram objeto da ciência. Os valores, como não

eram "dados brutos" e apenas expressões culturais, ficavam fora do interesse do pesquisador positivista, nunca podiam constituir-se num conhecimento científico.

m) O positivista reconhecia apenas dois tipos de conhecimentos autênticos, verdadeiros, legítimos; numa palavra, científicos: o *empírico*, representado pelos achados das ciências naturais, o mais importante de ambos; e o *lógico*, constituído pela lógica e pela matemática.¹⁹

Os ataques mais relevantes contra o positivismo, em geral, se dirigiram aos positivistas lógicos, especialmente aos integrantes do Círculo de Viena. Na realidade, eles eram a cabeça mais visível desta tendência filosófica com indiscutíveis raízes no pensamento comtiano. Talvez concentraram os ataques porque esses pensadores pretendiam fazer do positivismo lógico uma filosofia geral da ciência. Mas sua tentativa estava tão sobrecarregada de tópicos polêmicos que ofereciam facilmente brechas para as investidas dos filósofos que sustentavam pontos de vista teóricos diferentes.

É curioso que uma das principais limitações ao positivismo lógico tenha sido levantada por um dos que integravam, talvez de modo circunstancial, os colóquios que se realizavam no Círculo de Viena: Karl Popper. Este filósofo escrevia em 1974: "Em virtude da publicação do livro *Logik der forschung*, publicado em 1934, fui situado como membro dissidente do positivismo lógico que apenas sugeria uma substituição do critério de verificabilidade pelo critério de falseabilidade..." "Não obstante, os próprios positivistas lógicos preferiam ver-me como aliado do que crítico. Todos sabem atualmente que o positivismo lógico está morto... Receio que eu deva assumir essa responsabilidade."²⁰

Popper formulou o que se denomina racionalismo crítico, tendência filosófica contemporânea que também tem recebido outros nomes (empirismo crítico, criticismo, falsificacionismo etc.) cujos princípios não estão claramente estabelecidos. Mas, em geral, podemos dizer que o racionalismo crítico postula explicar o comportamento humano, o saber, as idéias, as organizações sociais etc., procurando realizar sobre eles uma crítica tendente a seu aperfeiçoamento constante. O racionalismo crítico representa uma linha dentro das filosofias pós-positivistas. Defende o caráter hipotético de todo conhecimento científico, a possibilidade de estabelecer que hipóteses são mais indicadas que outras etc. Popper rejeitou, nas ciências empíricas, o emprego do método indutivo e sua idéia de inferir de enunciados singulares (ou particulares) enunciados universais, como teorias e hipóteses. E propôs como método da ciência o método hipotético-dedutivo. "A teoria do método dedutivo de prova ou de concepção segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica e tão-somente após haver sido formulada, opõe-se frontalmente a todas as tentativas de utilizar as idéias da Lógica Indutiva."²¹ Este problema do método indutivo, que Popper denomina o "Problema de Hume", por haver sido este filósofo o primeiro a denunciar suas limitações,²² está em relação com o critério da demarca-

é aqui
uma o seu
de equívocos

POPPER

ção. Para os positivistas era científico, legítimo, só o que "derivasse da experiência". "Os positivistas modernos têm condição de ver mais claramente que a ciência não é um sistema de conceitos, mas, antes, um sistema de enunciados." "... Contudo, só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que devem ser tomado como critério de demarcação não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema.* Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recurso a provas empíricas; em sentido negativo, deve ser possível refutar pela experiência um sistema científico empírico. Assim, "Choverá ou não choverá aqui, amanhã" não será considerado empírico, simplesmente porque não admite refutação, ao passo que será considerado empírico o enunciado "Choverá aqui, amanhã".²³

Devemos reconhecer que Popper, seguindo a linha de Hume, assestou um golpe decisivo nas bases das idéias que permitiam aos positivistas, especialmente aos primeiros representantes dessa corrente do pensamento, considerar um conhecimento como científico ou não, mas foi a Escola de Frankfurt, sem dúvida, a que cavou o túmulo, com maior responsabilidade, do positivismo, especialmente o que se abrigava no denominado Círculo de Viena. A crítica da Escola de Frankfurt foi profunda, demolidora. Seus principais representantes, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamim, Fromm, Habermas, dirigiram suas flechas ao positivista que aparecia como um alvo cheio de pontos vitais, fáceis de acertar e de destruir.

Habermas, por exemplo, examina extensamente o positivismo.²⁴ Critica-lhe o haver terminado com a teoria do conhecimento e sua substituição pela teoria das ciências. "A questão lógico-transcendental acerca das condições do conhecimento possível visava, simultaneamente, à explicação do sentido inerente ao conhecimento enquanto tal. O positivismo amputa esse questionamento."²⁵ Habermas não aceita estabelecer o conhecimento científico como o unicamente válido e não investigar o que não seja objeto de percepção sensível.

Horkheimer e Adorno²⁶ revisam, especialmente numa obra, a concepção de sociologia de Comte e apontam as suas limitações.

Pode-se aprofundar no conhecimento das críticas que a Escola de Frankfurt realiza ao positivismo e no sentido geral das reflexões desse grupo de pensadores nas obras de Giroux,²⁷ Freitag²⁸ e Jay²⁹ e, naturalmente, nas publicações dos integrantes da denominada Escola de Frankfurt, corrente neomarxista de extraordinária influência na década de sessenta. As idéias

* Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, em seu livro *Metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1983, oferecem uma fonte para quem deseja aprofundar este tema e outros (ciência, hipóteses, variáveis, métodos etc.).

dos filósofos de Frankfurt, que pretendiam a "reconstrução do marxismo", alimentaram alguns grupos de esquerda que lutaram, entre outras coisas, pela reforma universitária de 1968 que teve a sua origem em Nanterre, França, e que, em seguida, se estendeu pelo mundo.

O positivismo, sem dúvida, representa, especialmente através de suas formas neopositivistas, como o positivismo lógico e a denominada filosofia analítica, uma corrente do pensamento que alcançou, de maneira singular na lógica formal e na metodologia da ciência, avanços muito meritórios para o desenvolvimento do conhecimento. Se bem que possamos considerar o Círculo de Viena o centro irradiador por excelência do neopositivismo, também devemos destacar o grupo de Moore na Inglaterra, a "Sociedade de Filosofia Empírica de Berlim" de Reichenbach e Hempel, o grupo de "filosofia da ciência" da América do Norte com figuras importantes como as de Nagel e Brigman e outros nomes de diferentes países. Muitos dos neopositivistas, na década de trinta, se deslocaram para a América do Norte, fortalecendo os princípios que, nessa linha, se cultivavam naquela nação. Uma das idéias que postulava Comte, da "necessidade de estabelecer uma relação fundamental entre a ciência e a técnica",³⁰ "concretizou-se de maneira extraordinária no meio norte-americano, o que significou que a técnica não foi mais unicamente geometria, mecânica, química etc., mas também política e moral".³¹ O resultado desta união da ciência e da técnica manifestou elevado desenvolvimento espiritual e material no país, que influenciou a vida social, econômica, política e, especialmente em relação às nações da América Latina, educacional, de outros povos.

2 A FENOMENOLOGIA

2.1 Idéias básicas

1. Em nosso quadro geral de referência, que gira em torno do problema fundamental da filosofia, a fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste, ao denominado idealismo subjetivo.

2. A fenomenologia de Husserl, que é a que destacaremos neste breve enfoque, teve grande influência na filosofia contemporânea. Correntes do pensamento que foram extraordinariamente populares nos tempos de pós-Segunda Guerra Mundial, como o existencialismo, se alimentaram na fonte fenomenológica. Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, por um lado, representam o existencialismo ateu, e, por outro, Van Breda, Marcel e Jaspers, entre outros, cultivam uma linha de crença em Deus, cujas raízes principais estão em Soeren Kierkegaard (1813-55), filósofo dinamarquês, para o qual o pensar deve ser "existencial". O que importa é o homem como "existência", como um ser intimamente pessoal. Kierkegaard intro-

duziu na linguagem filosófica alguns termos, segundo ele, próprios do mundo íntimo do ser humano, como *angústia, temor, desesperação* etc., que tiveram notável desenvolvimento entre os existencialistas que cultivaram a literatura, como Sartre, Marcel, Camus etc.

3. As origens da filosofia de Edmund Husserl (1859-1938) talvez estejam principalmente em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. De Franz Brentano (1838-1917), filósofo idealista austríaco, quiçá proceda um dos conceitos fundamentais da fenomenologia husserliana, o da *intencionalidade*. Segundo Brentano, a psique sempre está dirigida para algo. É "intencional".

4. Como ocorreu com o positivismo, também, dentro da fenomenologia, podemos assinalar "grupos de pensadores" que apresentam suas próprias peculiaridades, introduzindo mudanças no pensamento original da fenomenologia, aprofundando certos aspectos dela, lutando por manter as idéias iniciais etc. Na França, por exemplo, ressaltam os nomes de Sartre, Merleau-Ponty e Ricoeur; na Alemanha, além de Husserl e seus discípulos (Pfänder, Ingarden etc.), defensores da fenomenologia pura, estão Heidegger e também Max Scheler com sua fenomenologia das essências. Mais tarde se constituíram outros grupos de fenomenólogos na América do Norte e na Inglaterra, especialmente. Nestê último país, na década de setenta, iniciou-se uma corrente fenomenológica fundamentalmente de natureza sociológica, que, em seguida, avançou com seus princípios no campo da educação, determinando ações e maneiras de encarar o desenvolvimento do currículo na escola e, de maneira singular, a pesquisa no ensino.

5. Os grandes centros que zelam pelo pensamento de Husserl estão em Lovaina (Bélgica), na Universidade Católica, e na Sociedade Fenomenológica Internacional, em Búfalo, na América do Norte, que publica regularmente uma revista, *Filosofia e Investigações Fenomenológicas*. Em Lovaina, sob o espírito do professor H. L. Van Breda, notável husserliano, diretor do Arquivo Husserl, foi realizada uma atividade extraordinária para manter vivo o pensamento do pai da fenomenologia.

6. Husserl pretendeu inicialmente fazer da filosofia uma ciência rigorosa. Mais tarde, o que significou uma renúncia às suas declarações primeiras, voltou-se para a investigação do "mundo vivido" pelos sujeitos considerados isoladamente.

A filosofia como "ciência rigorosa" deveria ter como tarefa estabelecer as categorias puras do pensamento científico. Para alcançar este objetivo, Husserl falou da "redução fenomenológica". Através desta, na qual o fenômeno se apresentava puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chega-se a um nível dos fenômenos que se denomina das essências. Desta maneira, a fenomenologia apresenta-se como um "método" e como um "modo de ver" o dado.

7. A idéia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está di-

rigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito.

8. O que é a fenomenologia? "A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia *transcendental* que coloca em "suspensão", para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre "ai", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É ambição de uma filosofia que pretende ser uma "ciência exata", mas também uma exposição do espaço, do tempo e do "mundo vivido". É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua *gênese psicológica* e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela; entretanto, Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma "fenomenologia genética" e mesmo "uma fenomenologia construtiva".

"Trata-se de *descrever*, e não de explicar nem de analisar. Esta primeira conotação que Husserl dava à fenomenologia nascente de uma 'psicologia descritiva', ou de retornar às 'coisas mesmas' foi primeiramente o desmentido da ciência... Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido* e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda."

Esta descrição do conceito de fenomenologia, feita por Merleau-Ponty, entre as idéias que conhecemos desta corrente filosófica, nos parece a mais completa. O pensador francês Merleau-Ponty (1908-1961), segundo nosso ponto de vista, diz que a fenomenologia é, colocando as idéias básicas que achamos conveniente sublinhar, para, em seguida, seguindo o pensamento de Husserl, tratar de esclarecer.

9. O primeiro problema que coloca Husserl é o da "questionabilidade do conhecimento". "Como pode o conhecimento estar certo de sua consonância com as coisas que existem em si, de as 'atingir'?" Este questionamento do conhecimento significa para Husserl a possibilidade da metafísica. E admite que o exame do conhecimento tem de ter um método e este é o da fenomenologia, que é "a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento".

Mas questionar o conhecimento não é negá-lo, não é ter uma concepção céptica com respeito a ele. Por outro lado, o método fenomenológico

parte da idéia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de "início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento".³⁵ Então Husserl, recorrendo à meditação cartesiana sobre a dúvida, atinge um conhecimento que é absoluto; as vivências "são os primeiros dados absolutos".³⁶ E por que este conhecimento é inquestionável? Porque o conhecimento intuitivo da vivência é imanente; entretanto, o conhecimento das ciências naturais e matemáticas é transcendente.³⁷

10. A possibilidade do conhecimento não se encontra no conhecimento transcendente das ciências. Estas não são sistemas de verdades, senão apenas "fenômenos de ciência".³⁸ Para determinar a possibilidade do conhecimento, "precisa-se da redução fenomenológica".³⁹ Este é o segundo passo no método fenomenológico. O primeiro é o do questionamento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É a denominada *epoché* entre os gregos, mas para os antigos a *epoché* era cepticismo. A *epoché* permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda sua pureza. O dado não é o empírico e tampouco um material que se organiza através de categorias estabelecidas em forma apriorística e intuitivamente. Para Husserl não existem conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos. O dado é a consciência intencional perante o objeto.

A "redução fenomenológica" não é o fenômeno psicológico da apercepção do dado. O dado absoluto não é a vivência que eu tenho como ser humano. Não é o que eu percebo. "A 'existência' da *cogitatio* é garantida pelo seu absoluto dar-se em si mesma, pelo seu caráter de dado na pura evidência." "Sempre que temos evidência pura, puro intuir e apreender de uma objetividade, diretamente e em si mesma, temos então os mesmos direitos, a mesma inquestionabilidade." "Este passo forneceu-nos uma nova objetividade como dado absoluto, a *objetividade da essência*, e visto que, desde o início, os atos lógicos, que se expressam na enunciação com base no visto, permanecem inadvertidos, revela-se aqui, ao mesmo tempo, o campo dos enunciados sobre essências, respectivamente dos estados de coisas genéricos, dados no ver puro."⁴⁰

Assim, segundo Husserl, as essências são dadas intuitivamente. Mas estas essências não constituem uma espécie de mundo das idéias platônicas nem são conceitos lógicos. Elas são as que se apresentam à intuição quando existe realização dos significados da consciência. A redução fenomenológica, além desta *redução eidética* que conclui com as essências, apresenta a *redução transcendental*. Através dela se questiona a existência mesma da consciência que elimina o que a ela é dado e se dirige a sustentar sua *pureza intencional*. E assim, segundo Husserl, surge a *consciência pura*.

No processo do desenvolvimento da primeira etapa da redução fenomenológica, quando Husserl estabelecia as essências, pensava-se que a fenomenologia seria uma ciência-base de todas as outras ciências. Mas quando começou a desenvolver idéias sobre o eu transcendental, o "mundo vivido",

a fenomenologia genética (como está constituída a consciência transcendental?) e a fenomenologia construtiva (como se podem reorganizar os dados não dados diretamente?) separaram-se evidentemente de seus propósitos iniciais.

11. O termo *intencionalidade*, considerado como primordial no sistema filosófico de Husserl, o foi também importante na filosofia de Brentano. Em geral, podemos dizer que "intenção" é a tendência para algo que, no caso de Husserl, como já o expressamos, é a característica que apresenta a consciência de estar orientada para um objeto. Isto é, não é possível nenhum tipo de conhecimento se o entendimento não se sente atraído por algo, concretamente por um objeto.

Para Husserl, a intencionalidade é algo "puramente descritivo, uma peculiaridade íntima de algumas vivências".⁴¹ Desta maneira, a intencionalidade característica da vivência determinava que a vivência era consciência de algo.

A importância do conceito de intencionalidade, para a fenomenologia, é fundamental, se se pensa que a vivência e a consciência são idéias básicas nessa filosofia. Ainda que Husserl reconheça que existem vivências não intencionais, lembremos que as essências surgem como processos de reduções fenomenológicas que se iniciam com a intuição das vivências. Dirá Husserl: "as investigações fenomenológicas são investigações universais de essências, para objetividades universais", porque "a fenomenologia quer ser ciência e método".⁴² Assim, a fenomenologia, visando constituir-se num pensar de verdades universais, "o fenômeno cognitivo singular que, no fluxo da consciência, vem e desaparece, não é o objeto da averiguação fenomenológica".⁴³ É indispensável, para compreender esta afirmação, esclarecer como a fenomenologia passa da vivência, que sempre é singular, para a universalidade. "Importa justamente clarificar que o fenômeno absoluto, a *cogitatio* reduzida, não vale para nós como absoluto dar-se em si mesmo por ser uma singularidade, mas porque se revela precisamente como autopresentação absoluta ao puro olhar, após a redução fenomenológica. Puramente vendo, podemos, não menos, encontrar como justamente um tal modo dado absoluto, a universalidade."⁴⁴

12. O idealismo filosófico subjetivo, especialmente, tem tido que enfrentar o problema do conhecimento quando este se considera válido exclusivamente para o sujeito. Nenhum sistema filosófico pretende que suas formulações tenham valor só para o sujeito que faz as afirmações sobre os objetos, fenômenos etc. Toda filosofia procura elaborar verdades de caráter objetivo, isto é, válidas para todos. Mas quando as análises partem do sujeito, isto se torna difícil. E o filósofo pode cair no solipsismo. Algumas filosofias foram acusadas de solipsistas, como as de Berkeley e a dos representantes da filosofia analítica, cujos pontos de vista foram considerados como verdadeiros para um só sujeito. Por outro lado, sustenta-se o objetivismo total que prescinde absolutamente do sujeito. Isto também envolve

uma situação problemática, porque, quando eliminamos o sujeito do processo do conhecimento, este fica como uma "coisa", alheio ao interesse da pessoa. O conhecimento assim apresenta-se como uma realidade à margem do sujeito, e não como conhecimento próprio do sujeito.

Na busca de soluções para este problema, da extrema subjetividade e da extrema objetividade do conhecimento, têm-se levantado algumas possibilidades tendentes a estabelecer uma relação entre esses dois pólos. O que se tem desejado é transformar as formulações subjetivas em enunciados verdadeiros para todos os sujeitos. Este é o problema que se tem denominado de *intersubjetividade*. Um dos caminhos propostos, de intersubjetividade, tem sido considerar que, quando falamos de um sujeito, não estamos pensando num sujeito como ente empírico, mas como sujeito puro, transcendente, um sujeito geral. Outra via da intersubjetividade está representada no reconhecimento explícito de que não existem diferenças substanciais entre o subjetivo e o objetivo, que ambas são expressões de uma mesma realidade. De acordo com isto, o problema assim colocado perde seu caráter crítico e, ainda mais, deixa de ser uma preocupação importante.

O neopositivismo de Carnap, Neurath e outros se encontrou com dificuldades para concretizar seu princípio fundamental de verificação empírica nos enunciados lingüísticos, que foi sempre de natureza subjetiva, isto é, com validade para o sujeito que os formulava. E este caráter conduzia a filosofia analítica ao solipsismo. A superação desta dificuldade foi achada, segundo pensaram os neopositivistas, através da intersubjetividade representada pela *fisicalização* da linguagem que, como já dissemos, consistia em reconhecer como verdadeira toda formulação lingüística capaz de ser traduzida para a linguagem da física.

Husserl enfrentou o problema do solipsismo em alguns momentos do desenvolvimento da fenomenologia. Mas o filósofo estava consciente dos perigos que enfrentava o pensamento fenomenológico. Por isso, a fenomenologia procurou, em todas as fases, estabelecer um conhecimento intersubjetivo, isto é, verdadeiramente objetivo, de validade geral para todos. O exame de seu método da possibilidade do conhecimento inclina a pensar, na fase da *epoché*, da suspensão, do questionamento do conhecimento, que também deve colocar entre parênteses não só o objeto, mas também a existência de outros sujeitos. Isto privaria estender a possibilidade do conhecimento a outros sujeitos. Estaríamos ante uma dimensão solipsista da fenomenologia. Mas Husserl afirma que, através da "redução fenomenológica", onde se distingue entre o eu, que tem uma vivência, a vivência e o mundo que pode estar influenciando o eu e a vivência, isso não ocorre. Esta redução permite ter como dado a essência do fenômeno. E as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço — diz Husserl — é o mundo que pode ser conhecido por todos.⁴⁶

13. Quando desenvolvíamos as idéias fundamentais do positivismo, pareceu-nos que, de maneira natural, essas noções básicas cobravam significado claro na prática da pesquisa educacional. Estabelecer, por exemplo, que à ciência interessava o estudo dos fatos e das relações entre os mesmos, a fixação das modalidades imediatas da investigação. Mas, ao que parece, esta "instrumentalização" do pesquisador não se apresenta com tanta evidência no enfoque fenomenológico.

Por isso, é conveniente ressaltar algumas idéias da fenomenologia para assinalar, considerando as dificuldades que tal tarefa impõe, suas possibilidades de concretização.

14. Percebe-se que da análise dos conceitos fenomenológicos em nenhum momento esta corrente do pensamento está interessada em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos. A busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é, depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc., carece de toda referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupe o pesquisador que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia.

Esta dimensão a-histórica do estudo fenomenológico, precisamente, tem servido muitas vezes de alvo para os ataques de seus adversários, especialmente daqueles que provêm dos países do Terceiro Mundo, convictos de que muitos problemas destas nações têm as suas explicações, as suas raízes, nas características de seu desenvolvimento social, econômico e cultural.

15. Esta visão a-histórica da fenomenologia tem originado outra crítica forte: a de ser ela *conservadora*, o mesmo que o positivismo. Isto significa que o fenomenólogo estuda a realidade com o desejo de descrevê-la de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela.

16. A fenomenologia exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista.

17. Os positivistas ~~reificaram~~ o conhecimento, transformaram-no num mundo objetivo, de "coisas". A fenomenologia, com sua ênfase no ator, na experiência pura do sujeito, realizou a *desreificação* do conhecimento, mas a nível da consciência, em forma subjetiva.

18. A reificação do conhecimento teve conseqüências extraordinárias para a elaboração do *currículo escolar*. Este transformou-se numa "soma de informações" que era transmitida e devia ser assimilada pelos alunos. O currículo era algo construído, elaborado, terminado, alheio fundamentalmente aos sujeitos. A fenomenologia, baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, falou do *currículo construído*, do currículo vivido pelo estudante.

19. O pesquisador da corrente fenomenológica não realizará pesquisas para determinar, por exemplo, a *ideologia* do currículo, porque esse tópico não foi a preocupação da fenomenologia. A busca do fenômeno, da essência do mesmo, através da experiência pura, elimina toda possibilidade de que ele se apresente além da máscara que a ideologia pode oferecer.

20. Tampouco o pesquisador imbuído dos princípios fenomenológicos, salvo nos níveis de interpretação de percepções, abordará os *conflitos das classes sociais* e das *mudanças estruturais* que se apresentam nos povos. Naturalmente, isto não rege para aqueles fenomenólogos que trabalham com elementos do marxismo.

21. O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a *escola*. Nela, exaltaram os estudos na *sala de aula*. Uma tendência, o *interacionismo*, tendo como meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência dos antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com suas culturas e seus valores, inspirou aos fenomenólogos a busca de "modelos semelhantes" que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos.

22. Os estudos de sala de aula, separados de todos os elementos históricos e sociais amplos, são uma amostra muito clara do *isolamento* do fenômeno em foco.

23. Por outro lado, a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos *culturais*, como os *valores*, que caracterizam o *mundo vivido* dos sujeitos.

24. O *contexto* cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. Desta maneira, o conhecer depende do mundo cultural do sujeito.

25. A fenomenologia ressalta a idéia de "ser o mundo criado pela consciência". A realidade é construída socialmente. A educação era vista principalmente como agente da socialização; na fenomenologia, a própria socialização é considerada como uma relação recíproca.⁴⁶

A fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Na pesquisa educacional, através especialmente dos estudos de sala de aula, permitiu a discussão dos pressupostos considerados como naturais, óbvios. Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência etc. autorizam a pen-

sar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do Terceiro Mundo.

3 MARXISMO, MATERIALISMO DIALÉTICO E MATERIALISMO HISTÓRICO

3.1 Idéias básicas

1. Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas idéias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895). Mais tarde, Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) teve a singular capacidade de unir sua vida ao mais elevado pensamento criativo, e a uma prática revolucionária intensa. Com efeito, escreveu obras fundamentais como: *O materialismo e o empiriocriticismo*, *Cadernos filosóficos* e *O estado e a revolução*, onde coloca as principais bases ao que hoje se denomina marxismo-leninismo. Ao mesmo tempo, participou ativamente nas revoluções russas de 1905 e de fevereiro e outubro de 1917.

2. Desta maneira, na evolução do marxismo, podemos assinalar uma *primeira fase*, representada por Marx; uma *segunda*, na qual trabalham juntos Marx e Engels, e uma *terceira etapa* que, em geral, resume as contribuições de Lênin. O *quarto período* na existência do marxismo, que seria o contemporâneo, apresenta várias tendências, mas as principais são a soviética e a chinesa, que reclamam para si a continuação genuína das idéias de Marx.

3. Numa visão esquemática do marxismo, que é o que pretendemos, conscientes plenamente das dificuldades que para isso temos, e de acordo com os objetivos básicos deste livro, quais sejam os de ajudar a esclarecer este enfoque na prática da pesquisa educacional, não podemos deixar de mencionar brevemente alguns temas. Com efeito, não seria possível esquecer algumas idéias com respeito à dialética, às categorias e às leis da dialética. Tampouco devemos fugir de sua caracterização do materialismo dialético e do materialismo histórico.

4. O marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.

5. De acordo com o quadro geral de referência em relação ao problema fundamental da filosofia, o marxismo se inclui como uma tendência dentro do materialismo filosófico que, como sabemos, apresenta várias linhas de pensamento.

6. As raízes da concepção do mundo de Marx estão unidas às idéias idealistas de Hegel (1770-1831). O idealismo objetivo de Hegel aceitava que todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na Idéia Absoluta. Marx tomou de Hegel várias idéias que foram fundamentais para o marxismo, como, por exemplo, o conceito de alienação e, de maneira essencial, seu ponto de vista dialético da compreensão da realidade. Mas, ao invés de vincular essas idéias ao espírito absoluto hegeliano, desenvolveu-as dentro de sua concepção materialista do mundo.

7. Reconhecem-se como fontes diretas do marxismo o idealismo clássico alemão (Hegel, Kant, Schelling, Fichte), o socialismo utópico (Saint-Simon e Fourier, na França, e Owen, na Inglaterra) e a economia política inglesa (D. Ricardo e Smith).

8. A importância que apresenta para o marxismo a concepção materialista da realidade torna necessário referir-se brevemente ao materialismo filosófico. Já sabemos que ele considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A idéia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência. Já os gregos buscaram intensamente o princípio capaz de criar todas as coisas, o elemento básico — que para alguns foi a água, para outros o ar, o fogo, a terra etc. Estes primeiros materialistas, e outros como Bruno, na Renascença, foram filozoístas. Isto é, atribuíam ao físico as mesmas propriedades (por exemplo, ter sensações) que ao psíquico. Alguns que tinham a concepção material da realidade, inclusive, foram dialéticos. Na Idade Média podemos dizer que encontramos os materialistas na corrente filosófica denominada *nominalismo*. Em seguida, com a exaltação dos valores helênicos, e a rejeição do espírito medieval que se havia imposto durante mais de quinze séculos, nasceu uma visão *panteísta* do mundo e reviveu também a idéia hilozoísta da natureza. Logo surgem outras grandes figuras que, de algum modo, sustentam pontos de vista materialistas. Bacon, por exemplo, considerado o pai do materialismo moderno, e outros, como Hobbes, Spinoza e Locke, ressaltaram o valor da experiência e do conhecimento direto da natureza. O progresso das ciências, especialmente da física e da matemática, originou o que se denomina o *materialismo mecanicista*. O século XVIII é particularmente interessante porque durante essa época se desenvolveu o materialismo francês, de grande influência no pensamento universal desse tempo. La Metrie, Diderot e Holbach, em forma especial, sobressaíram por seu *materialismo ateuista*. Feuerbach possivelmente seja a figura de mais alto relevo de todo o período que se designa como pré-marxista. Feuerbach (1804-1872) destacou-se por seu apoio ao materialismo e seu ataque às idéias de Hegel, especialmente àquelas que identificavam a essência humana com a autoconsciência. Marx e Engels seguiram o pensamento de Feuerbach em sua idéia materialista da realidade. Mas Marx, em suas célebres *Teses sobre Feuerbach*, em 1845, rebate sua concepção filosófica geral ao mesmo

tempo que traça as bases principais do que mais tarde constituiria o corpo teórico do denominado marxismo.

9. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e de idealista. A filosofia, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência. Isto leva ao estudo da teoria do conhecimento e à elaboração da lógica. Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.

10. Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao enfocar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade.

11. O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. Marx e Engels colocaram pela primeira vez, em sua obra *A ideologia alemã* (1845-46), as bases do materialismo histórico. Nela criticam os jovens hegelianos e Feuerbach, que acham ainda que a história era resultado das ideologias e da presença dos "heróis", ao invés de buscar nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades. O materialismo histórico resalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc.,

MATER
ALISMO
DIALÉTICO

DONT
FORGET
JAMAS

MATER
ALISMO
HISTÓRICO

cujas ações podem produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais.

O materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva, isto é, independentemente da consciência); "consciência social" (são as idéias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas etc.), assim como a psicologia social das classes etc., que se têm constituído através da história; meios de produção: tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias químicas etc.); forças produtivas: são os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho. Não obstante, sem considerar a importância única do homem, a força de produção depende fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia. As relações de produção não podem ser separadas das forças de produção. Podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relações que signifique transição entre as formas assinaladas. São os vínculos que se estabelecem entre os homens. Os modos de produção: historicamente se indicam cinco modos de produção — própria da comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (com duas fases: socialista e comunista). O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formas sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social etc.

12. De maneira muito geral, pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto.

Estas três características são próprias também do materialismo dialético. Mas é importante salientar que este se distingue por outros princípios, unidos estreitamente ao conceito de dialético. Como se sabe, em sua origem, a dialética, nos tempos de Platão e Aristóteles, era entendida como a arte da discussão, à base de perguntas e respostas, e como uma técnica capaz de servir para classificar os conceitos e dividir os objetos em gêneros

e espécies. Mas, desde os tempos de Heráclito, começava-se a defender outra idéia básica da dialética: a da mutabilidade do mundo e a da transformação de toda propriedade em seu contrário. A filosofia grega antiga, pode-se dizer, especialmente com Platão e Aristóteles, ressaltou o aspecto "contraditório" do ser que, ao mesmo tempo que se transforma em outro, é único e múltiplo, imutável e passageiro.

Uma notável contribuição realizou, mais tarde, no século XVIII, o idealismo clássico alemão para a consolidação da dialética e, em seguida, do materialismo dialético. Os idealistas alemães entenderam a realidade não só como objeto de conhecimento, mas também como objeto da atividade. Kant, o fundador do idealismo clássico alemão, seguindo Descartes, destacou a força dos aspectos contraditórios no processo de desenvolvimento, uma idéia totalmente contrária aos postulados de muitos dos filósofos do idealismo clássico. Mas é com Hegel que, "por primeira vez... se concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, intentando, além disso, pôr em relevo a conexão interna deste movimento de desenvolvimento".⁴⁷ "A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel de modo nenhum impede que tenha sido ele a expor, pela primeira vez, de modo abrangente e consciente, as suas formas de movimento universais. Nele, ela está de cabeça para baixo. Há que virá-la para descobrir o núcleo racional no invólucro místico."⁴⁸

Sobre as bases da dialética hegeliana, mas rejeitando o conteúdo idealista das mesmas, e colocando a concepção materialista do mundo, da história e do pensamento, e apoiando-se nas conclusões da ciência, Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético. Neste sentido, o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas.

As definições da dialética materialista dos clássicos do marxismo ressaltam os aspectos que se referem às formas do movimento universais e as conexões que se observam entre elas. Engels a define como a ciência "das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento".⁴⁹ E Lênin a define como "a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento".⁵⁰ Engels, na obra citada,⁵¹ define a dialética como "a ciência da interconexão universal". Lênin destaca também este traço e outros da dialética ao expressar que ela se apresenta na compreensão do desenvolvimento como a ciência que vê na realidade do mundo dos fenômenos "a interdependência e a mais íntima e indissolúvel conexão entre todos os aspectos de cada fenômeno (a história desvendando sempre novos aspectos), uma interconexão da qual resulta um processo de movimento único e universal, com leis imanentes..."⁵² Estes conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo.

DIALÉTICA

3.2 Categorias e leis da dialética

As leis e as categorias existem objetivamente. Isto é, não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana. Elas se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade.

As categorias, entendidas como "formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento", têm uma longa história. No materialismo dialético, as categorias e as leis apresentam um valor essencial. Existem entre elas semelhanças, mas também podem ser ressaltadas diferenças substanciais.

Podemos entender por Lei "uma ligação necessária geral, iterativa ou estável".⁵⁴ Esta conexão deve ser interna e essencial e, dadas certas condições, assinala o caráter de desenvolvimento do fenômeno.

Tanto as categorias como as leis "refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva". Mas as categorias são mais ricas em conteúdo do que as leis, já que aquelas refletem também "as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva".⁵⁵

A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. E a lei fundamental também é a Unidade e luta dos contrários, a Lei da Contradição. Entre a categoria e a lei da contradição existem diferenças notáveis. "A Lei da 'unidade' e da 'luta' dos contrários reflete e fixa o fato que há luta entre os contrários (contrários característicos dessa ou daquela formação material) que se excluem e, ao mesmo tempo, estão unidos, e que esta luta, em última análise, leva à solução da dita contradição e à passagem da coisa de um estado qualitativo a um outro."⁵⁷ Entretanto, a categoria da contradição, ao mesmo tempo que se refere ao conteúdo da lei mencionada, estabelece, por exemplo, que a contradição é uma interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias), determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento.

Desde o ponto de vista formal, as leis da dialética, como as de qualquer outra ciência, se expressam através de juízos; entretanto, as categorias constituem um tipo de conceito.

3.3 Categorias do materialismo dialético: matéria, consciência e prática social

Não pretendemos ser exaustivos no enfoque destas três categorias que denominamos básicas do Materialismo Dialético. Uma pretensão de exausti-

vidade no tratamento do tópico, por outra parte, seria absurda, considerando que as pesquisas sobre o particular estão em permanente desenvolvimento. Apenas nos orienta o propósito de sermos claros e de colocar as idéias matrizes para facilitar a compreensão dos fundamentos do Materialismo Dialético. E esta finalidade enunciada nestes termos não deixa de ser difícil, considerando a complexidade da tarefa proposta.

Já expressamos que estas três categorias, matéria, consciência e prática social, estão intimamente vinculadas ao problema fundamental da filosofia, que é o da ligação entre a matéria e a idéia. E como lembramos este problema origina duas preocupações: o da prioridade e o da cognoscibilidade do mundo. E a colocação do assunto, nesses termos, envolve, por um lado, uma questão ontológica e, por outro, uma interrogativa gnosiológica. Ambos os problemas se constituem no centro do pensar filosófico, cujas soluções são chaves para compreender a realidade natural e social.

A busca de um ponto de partida para a análise das categorias do Materialismo Dialético, de um ângulo básico que facilita o desenvolvimento e a compreensão do problema das categorias, nos tem permitido salientar essas categorias que consideramos iniciais para entender as demais: matéria, consciência e prática social. Não obstante, devemos ressaltar, e deve estar presente em nosso espírito, que existe uma realidade objetiva que está regida pelo que se considera a lei fundamental da dialética: a unidade e a luta dos contrários. E a força desta é tão poderosa que toda tentativa tendente a estabelecer a interdependência das categorias não atinge os resultados que se desejam. Mas é fácil compreender, por outro lado, que a busca de um suporte inicial para a descrição e análise das categorias do Materialismo Dialético estará sempre limitada, sendo que coloquemos também como categoria básica a matéria, a unidade e luta do contrário, ou a prática. Em qualquer desses momentos iniciais encontraremos dificuldades para estabelecer a correlação e interdependência das categorias.

O tema das categorias precisa ser desenvolvido para sua cabal compreensão. Interessa-nos agora, não obstante isso, colocar algumas idéias que nos ajudem a entender, com maior clareza, essas categorias que consideraremos como ponto de partida para o estudo das categorias do Materialismo Dialético.

Podemos entender as categorias como "formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento".⁵⁸ Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, "e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência".⁵⁹

As categorias não constituem um número definido. Aparecem novas categorias em razão das atividades que desenvolve o homem atuando sobre

a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-las. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com os progressos do conhecimento.

O estudo das categorias é um problema antigo no campo da Filosofia. Já os pitagóricos se preocuparam com ele. Talvez seja Aristóteles o pensador que mais avançou na análise deste problema. Nos tempos modernos, sem dúvida foram Kant e Hegel os representantes da filosofia que mais aprofundaram o tópico. Na filosofia contemporânea, os neopositivistas ou bem eliminam as categorias ou as consideram como simples formas subjetivas das quais se vale o homem para organizar suas próprias experiências. Para o neotomismo e o personalismo, "as categorias são referidas a entes transcendentemente puramente espirituais".⁶⁰

3.3.1 QUE É A MATÉRIA?

Lênin, numa de suas obras,⁶¹ define a Matéria como "uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas". Esta definição de Matéria de um dos clássicos do marxismo contém, pelo menos, quatro idéias principais. Todas elas fáceis de precisar, porque temos os elementos conceituais básicos que nos permitem compreender, com toda clareza, seu sentido. Com efeito, Lênin define, em primeiro lugar, a matéria como "categoria filosófica", isto é, uma "forma universal de relação do homem com o mundo" que reflete as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento. E diz, em seguida, Lênin que a matéria serve para "designar a realidade objetiva" que é "refletida" pelas sensações. Mas essa "realidade objetiva" existe "independentemente" das sensações. Estas duas últimas idéias são fundamentais para a compreensão do materialismo dialético e para o estabelecimento das diferenças com as formas do idealismo filosófico.

A realidade objetiva, ou seja, a matéria, está integrada por infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real. A matéria é incriada e indestrutível, eterna. É capaz de autodesenvolver-se. Esta qualidade da matéria é extraordinariamente interessante, porque ela, em condições favoráveis, permitiu o surgimento da vida orgânica e, mais tarde, depois de milhões de anos, dos seres capazes de ter idéias, de pensar.

"O reconhecimento da unidade material do mundo é o princípio de partida do materialismo filosófico em oposição a todas as concepções idealistas nas que se admite como substância de todos os fenômenos no mundo da 'vontade divina', 'idéia absoluta', 'a energia', 'o espírito' etc."⁶²

A "única" "propriedade" da matéria a cujo reconhecimento o materialismo filosófico está ligado é a propriedade de ser "uma realidade objetiva", de existir fora de nossa "consciência".⁶³ Quando se fala que a matéria desaparece, isto quer dizer "que desaparece o limite até o qual conhecíamos até agora a matéria e que o nosso conhecimento vai mais a fundo; desaparecem as propriedades da matéria que anteriormente pareciam absolutas, imutáveis, primárias (impenetrabilidade, inércia, massa etc.) e que agora se revelam relativas, inerentes apenas a certos estados da matéria... 'A essência das coisas' ou a 'substância' são também relativas; elas exprimem apenas o aprofundamento do conhecimento humano dos objetos, e se ontem este aprofundamento não ia além do átomo e hoje não vai além do elétron, o materialismo dialético insiste no caráter temporário, relativo, aproximativo, de todos estes marcos do conhecimento da natureza pela ciência humana em progressos".⁶⁴

A noção da matéria como categoria filosófica é muito ampla. Mas é preciso determinar que ela não se refere a determinado grupo de fenômenos, a objetos, coisas etc., nem se refere às qualidades, propriedades, relações ou interações dos mesmos. Uma idéia diferente sobre o particular poderia representar um materialismo ingênuo. A categoria de matéria refere-se ao geral que caracteriza, como o mais importante, esses fenômenos e objetos. E isto é, como diz Lênin, a objetividade desse mundo de objetos e fenômenos, total independência de sua existência em relação à consciência do ser humano.

A categoria de matéria deve ser esclarecida com a noção de matéria nas Ciências Naturais. Nestas, a idéia de matéria muda com o tempo, com os avanços da investigação científica e pode sofrer transformações fundamentais. Assim, por exemplo, durante muito tempo se identificou a matéria com o átomo, que era considerado impenetrável e indivisível. A descoberta do elétron e depois a de outras partículas mudaram a concepção metafísica da matéria dos cientistas naturais. Isto quer dizer que a noção de matéria nas Ciências Naturais se refere à estrutura e propriedades de tipos concretos de matéria. Entretanto, a categoria filosófica da matéria, como temos dito várias vezes, relaciona-se com sua propriedade geral de ser objetiva, isto é, de existir independentemente de nossa consciência e sendo refletida por esta.

"Um dos tipos de matéria que a física moderna conhece é a substância, isto é, tudo o que tem massa mecânica ou, como se diz em física, massa em repouso. Todos os corpos visíveis são substanciais. Esses corpos são compostos de moléculas e estas últimas de átomos. Os corpos e moléculas são extraordinariamente variados. A substância tem enorme variedade qualitativa. Os próprios átomos têm uma estrutura complexa, pois são formados por chamadas partículas elementares, prótons e nêutrons, que constituem o núcleo do átomo, e por elétrons que giram em torno do núcleo a enorme velocidade. Estas e outras partículas elementares que a ciência conhece (mesônios, hiperônios, neutrinos, quarks etc.) são as me-

nores partículas da substância conhecidas hoje em dia, e são chamadas 'elementares' porque até agora não se conseguiu dividi-las em formações materiais menores".⁶⁵

A substância pode ser encontrada em diferentes estados. Os mais conhecidos são: sólido, líquido e gasoso. A apresentação da substância nestes estados, não obstante, no universo, é rara. Seu domínio é só na terra. O que abunda no universo é a substância em estado de plasma, isto é, gasoso, formado por partículas com cargas elétricas, elétrons e íons. Sua importância cresce cada dia para a ciência. Os investigadores descobriram a possibilidade de transformar o plasma num comando de reações termonucleares, originando uma fonte de energia incalculável.

Outro tipo de matéria que a ciência moderna conhece é o campo. "Este é uma formação material que liga entre si os corpos e transmite a ação de um corpo a outro. Já no século XIX era conhecido o campo gravitacional e o campo eletromagnético (a luz é uma de suas espécies). Os fótons diferem das partículas da substância, pois não têm a massa em repouso que caracteriza estas últimas. Além disso, no vácuo os fótons sempre se deslocam à velocidade constante de 300.000 km por segundo, enquanto a velocidade de deslocamento das partículas da substância pode variar, mas nunca superar a velocidade do movimento dos fótons. Além dos campos gravitacional e eletromagnético, existem os campos nuclear, de mésons e o campo de elétrons e pósitrons. A cada um destes campos correspondem determinadas partículas, cujas propriedades não são idênticas às propriedades dos fótons. Portanto, a substância e o campo são variados e inesgotáveis quanto à sua estrutura e propriedades".⁶⁶

É interessante esclarecer as idéias de substância, matéria e campo. Já sabemos que a substância se caracteriza por ter massa em repouso. No campo eletromagnético (luz), os *quanta* nunca estão em repouso, "movendo-se continuamente com a velocidade da luz (variável no seio de diversas substâncias). Há muitas razões teóricas para considerar o campo gravitacional como uma forma especial de matéria, embora a existência de gravitons (os *quanta* deste campo) não tenha sido até agora demonstrada experimentalmente. "Estritamente falando, não se pode considerar substância tais partículas elementares, como o neutrino e o antineutrino de vários tipos, que têm fraca interação com a substância e possuem enorme poder de penetração".⁶⁷

O surgimento das partículas e antipartículas (se conhecem já mais de trezentas espécies) fez aparecer, na linguagem científica, os conceitos de "antimatéria", "anti-substância", de "antimundo". As antipartículas (opõem-se às partículas pelo sinal da carga elétrica e algumas outras propriedades: pósitron, oposto a elétron, o antipróton ao próton etc.) poderiam "originar o aparecimento de grandes sistemas complexos e de grandes massas", só possíveis na ausência das formas habituais da substância, pois,

quando partículas chocam com antipartículas, todas elas desaparecem (aniquilação), transformando-se em fótons (*quanta* de um campo eletromagnético) ou mésons de grande energia. "Na realidade, não existe outro mundo onde tudo se passaria ao contrário do nosso mundo. O conceito de matéria engloba todas as formas da realidade objetiva".⁶⁸

A matéria nunca está isolada no universo. Ela sempre se apresenta *organizada*. "Existe sob a forma de *sistemas concretos*."⁶⁹ Esta idéia de "sistema" abre a perspectiva de outras noções fundamentais. Um sistema está constituído de "partes", de elementos. Todos estes constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema. Mas, como sistema, cada elemento se une com os outros com mais força que com o ambiente que o circunda. Por outro lado, todo sistema é relativo. Isto significa que o sistema pertence sempre a um sistema mais amplo. Está claro também que um elemento, considerado isoladamente, pode ser um sistema ou pode chegar a constituir um sistema. Para o materialismo dialético, os *sistemas concretos* sob os quais se apresenta a matéria não são criações subjetivas. Eles existem objetivamente. São organizações que respondem a certos princípios que revelam integrações, unidades etc. As galáxias, o sistema solar, as moléculas, os átomos etc. são sistemas concretos materiais.

O progresso dos estudos científicos tem permitido reconhecer as seguintes formas fundamentais da matéria:

1. Os sistemas da natureza inorgânica (partículas elementares e campos, átomos, moléculas, corpos macroscópicos, sistemas cósmicos de diferente ordem);
2. Os sistemas biológicos (toda a biosfera, desde os microorganismos até o homem);
3. Os sistemas socialmente organizados (homem, sociedade)."⁷⁰

Mas, sem dúvida alguma, esta classificação geral das formas em que se apresenta a matéria não esgota o tópico. Ainda que a classificação inclua o mundo das partículas elementares, ele é tão complexo, tão vasto, que não se pode negar a possibilidade de que existam outras variedades qualitativamente diferentes da matéria. O universo infinito não tem limites para o avanço da ciência. Ou podemos dizer com Lênin,⁷¹ para finalizar esta idéia: "... A destrutibilidade do átomo, a sua inesgotabilidade, a mutabilidade de todas as formas da matéria e do seu movimento foram sempre o apoio do materialismo dialético. Todos os limites da natureza são convencionalistas, relativos, móveis, exprimem a aproximação da nossa mente do conhecimento da matéria, mas isso não demonstra de modo nenhum que a natureza, a própria matéria, seja um símbolo, um sinal convencional, isto é, um produto de nossa mente." E afirma completando, com Engels: "... Temos a certeza de que a matéria, em todas suas trans-

formações, permanece eternamente a mesma, de que nenhum dos seus atributos se pode perder...".⁷²

Esta idéia de Engels, de que a "matéria sofre transformações", coloca a base para desenvolver um ponto que tem preocupado alguns cientistas contemporâneos, de cunho idealista. Com efeito, existem investigadores que, baseados no fato da transformação das partículas e antipartículas (através de sua interação) em *quanta* do campo eletromagnético (fóton), falam da destruição da matéria e de sua transformação em "energia pura". Como se sabe, o campo eletromagnético é uma variedade da matéria, não é energia pura.⁷³ Ao reconhecer esses cientistas a presença da "energia pura", estar-se-ia falando de movimento sem matéria. E isto, para o Materialismo Dialético, é impossível, como o tem demonstrado a ciência. "O movimento é o modo de existência da matéria. Jamais existiu em algum lugar, nem pode existir, a matéria sem movimento."⁷⁴

À simples vista, observando ao nosso redor, podemos concluir que nada no mundo está imóvel. O dinamismo da natureza apresenta-se em forma evidente em nossa experiência diária. A ciência transforma em verdades objetivas as nossas sensações. "O movimento da matéria é absoluto e eterno, não pode ser criado nem eliminado, pois a própria matéria não pode ser criada nem eliminada. A lei de conservação e transformação da energia é a prova fornecida pelas ciências naturais de que o movimento não pode ser criado nem eliminado. Essa lei diz que o movimento, da mesma maneira que a matéria, não desaparece nem surge de novo, mas apenas muda de uma forma a outra." "No fluxo geral das mudanças materiais existem também momentos de equilíbrio e repouso. Não dizem respeito à matéria em geral, mas somente a alguns objetos e processos isolados. O movimento é absoluto, o repouso é relativo."⁷⁵

"Separar o movimento da matéria equivale a separar o pensamento da realidade objetiva, a separar as minhas sensações do mundo exterior..." "...A admitir o movimento sem a matéria se nega a relação da matéria e o pensamento."⁷⁶

De acordo com as conclusões da ciência, em geral, podemos distinguir três grandes formas de movimento da matéria: os característicos da natureza inorgânica, os da natureza orgânica e os que peculiarizam os da vida em sociedade. Estas diferentes classes de movimento da matéria oferecem múltiplas variedades, muitas delas extraordinariamente complexas. Apenas podemos indicar algumas formas de movimento da matéria para ter uma idéia muito geral das mesmas e perceber com maior clareza sua complexidade e inesgotabilidade. No mundo inorgânico, por exemplo, podemos assinalar os processos de transformação de umas partículas em outras, os processos térmicos, as vibrações acústicas, o deslocamento espacial, que pode ser uniforme, acelerado, retilíneo, circular ou oscilatório; o movimento gravitacional, a forma eletromagnética de movimento; a mudança de sistemas cósmicos de diferentes magnitudes: planetas, astros etc. Na natureza viva, as formas de movimento da matéria constituem

processos vitais dos organismos: metabolismo, auto-regulação, processos de reflexo, direção e reprodução etc. Na esfera social, as formas de movimento da matéria incluem diferentes modos de atividades conscientes do ser humano tendentes à transformação da realidade; formas superiores do reflexo etc."⁷⁷

Se observarmos qualquer corpo no *espaço*, podemos assinalar que ele apresenta uma característica fundamental: o seu caráter tridimensional: comprimento, largura e altura. Mas se fixamos nossa atenção no *tempo*, não será possível distinguir nele senão uma só dimensão, num só sentido: do passado para o futuro. Estas duas formas gerais de existência da matéria, o *espaço* e o *tempo*, são consideradas pelo Materialismo Dialético como formas gerais de existência objetiva, isto é, elas existem independente da consciência humana. Esta idéia choca com os representantes do idealismo. Para Kant, por exemplo, eram criações do espírito humano, feitas aprioristicamente. Entretanto, Hegel as considerava como surgindo em determinado estágio da idéia absoluta, primeiro o espaço e depois o tempo.

É interessante salientar a necessidade de distinguir as concepções sobre o espaço e o tempo das ciências naturais com a idéia filosófica dos mesmos. As idéias da ciência evoluem de acordo com os avanços do pensamento científico. Na época de Newton, por exemplo, o tempo e o espaço eram objetivos, mas isolados da matéria e invariáveis. O espaço era um enorme recipiente onde estavam os objetos sem relação alguma com ele. As propriedades espaciais de todos os corpos no Universo eram iguais e se esgotavam na geometria de Euclides. Lobatchévski (1772-1856) comprovou que as propriedades espaciais dos corpos dependiam das características físicas desses corpos e dos processos materiais que nele se realizavam. Lobatchévski criou uma nova geometria, não euclidiana, e demonstrou que a soma dos graus dos ângulos de um triângulo, em algumas superfícies, é menor que 180°. Riemann (1826-1866) provou a mesma idéia demonstrando que a soma dos graus dos ângulos de um triângulo pode ser superior a 180°.

Atualmente, em ciências naturais, seguem-se os pontos de vista de Einstein, exprimidos em sua teoria da relatividade, que mostra "a ligação orgânica do espaço e do tempo, um com outro e com a matéria em movimento".⁷⁸

3.3.2 QUE É A CONSCIÊNCIA?

Só é possível chegar à compreensão do conceito de consciência, seu significado e dimensões, se formos capazes de entender que a realidade objetiva, a matéria, passou por um longo período evolutivo que precisou de milhões de anos para desenvolver suas diferentes fases. Da forma de

organização inorgânica da matéria à orgânica e desta à social com toda sua complexidade se cumpriram processos, transformações infinitas, etapas que se estão desenvolvendo e que alcançarão outras manifestações no futuro.

Nesse panorama evolutivo, o homem, com sua vida em sociedade e sua capacidade de pensar, apresentou-se muito tardiamente. E ao surgir o ser humano, aparece também a consciência.

A matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada. Desta maneira, a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares.

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria.

"Pavlov e outros estabeleceram que toda atividade psíquica tem como base determinados processos materiais, mais precisamente fisiológicos, que se realizam no cérebro humano, especialmente no córtex dos grandes hemisférios do cérebro. A perturbação da atividade normal do cérebro ou a sua lesão, em resultado de doenças, traumas ou outras causas, resulta na perturbação brusca da atividade pensante do homem e em distúrbios do seu psíquico".⁷⁸

A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais.

É fundamental estabelecer que o cérebro por si só não pensa. A consciência está unida à realidade material. Esta influi sobre os órgãos dos sentidos que transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos ao córtex dos grandes hemisférios cerebelosos.

É indubitável que a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma.

O trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva. Engels nos diz: "Deste modo, a mão é apenas o órgão do trabalho; ela é também produto dele. Só pelo trabalho, pela adaptação a operações sempre novas, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento particular por esse fato ganho pelos músculos, ligamentos e, em espaços de tempo maiores, também pelos ossos e por uma aplicação sempre renovada desse refinamento hereditário a novas operações sempre mais complicadas, a mão humana alcançou aquele alto grau de perfeição..." "Por outro lado, o aperfeiçoamento do trabalho contribuiu necessariamente para

que os membros da sociedade se aproximassem mais uns dos outros, uma vez que multiplicava os casos de apoio mútuo, de co-operação comum, e clarificava a consciência da utilidade desta co-operação para cada indivíduo. Em suma, os que estavam tornando-se homens chegaram ao ponto em que tinham algo para dizer entre si. A necessidade criou o seu órgão: a laringe não desenvolvida do macaco transformou-se, lenta mas seguramente, por modulação, para uma modulação sempre mais elevada, e os órgãos da boca aprenderam gradualmente a pronunciar uma letra articulada após outra".⁸⁰

Para os idealistas, a consciência é a "alma", uma substância imaterial, eterna, imortal, com capacidade de autonomia, capaz de deixar ou abandonar o corpo em determinadas circunstâncias, como no sono ou na morte. Esta idéia de consciência como "alma" surgiu na antigüidade. Foi uma forma de resposta às perguntas que não tinham uma dimensão esclarecedora absolutamente persuasiva. Posteriormente, de modo singular durante a Idade Média, o conceito de alma encontrou vasta fundamentação teórica.

3.3.3 QUE É O CRITÉRIO DA PRÁTICA?

Uma dicotomia aparente, a da teoria da prática, é resolvida, parecidos, adequadamente pelo materialismo dialético.

Se pensarmos na história do homem, em seu ciclo evolutivo, sem dúvida alguma, concluiremos com Goethe, em Fausto, "no princípio era a ação". O ser humano, ou o que caminhava para ser tal, só depois de muitas experiências começou a acumular conhecimentos cujo uso repetia para resolver problemas de sua existência diária. Muito tempo teve de transcorrer para que as sensações se transformassem em percepções, representações e, em seguida, em conceitos e juízos. Isto quer dizer que o homem enfrentou a realidade objetiva através de sua prática quotidiana. Só mais tarde nasceu a teoria, nasceram os conceitos, as leis. Estes significam um progresso notável na vida do homem. Mas também é possível cogitar que essa vida transformada em teorias não foi cegamente aplicada. Cada vez foi submetida à própria realidade do homem. E, sem dúvida, às vezes foi instrumento útil, em outras oportunidades algo que não tinha aplicação ou deveria ser parcialmente reformulado.

"A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. Diferente dos pontos de vista empírico e positivista, a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experi-

ATIVIDADE DE

TEC
21 Δ
PRÁTICA
63
CA.

mento do científico etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social-prática que conduzem à mudança do mundo.^{77, 81}

O materialismo dialético entende o critério da prática em sentido muito amplo e variado. "É toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social."⁸²

ICAS Marx afirmava que a solução "de contradições teóricas é possível unicamente pela vida da prática".⁸³ A prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas. "A prática individual pode realizar-se e desenvolver-se com êxito unicamente sobre a base da prática histórico-social, acumulada pela humanidade ao longo dos séculos; por outro, a prática social se desenvolve e enriquece através da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos (científicos, dirigentes sociais e políticos, operário das empresas etc.) e coletividades."⁸⁴

Já Feuerbach⁸⁵ critica abertamente os idealistas porque estes trataram de resolver os problemas da objetividade e subjetividade do mundo só do ponto de vista teórico. Lênin⁸⁶ ressalta a importância da prática como critério da vontade do conhecimento. Mas chama a atenção para não esquecer que o critério da prática nunca pode, no fundo, confirmar ou refutar completamente uma representação humana, nem permitir que o conhecimento do homem se transforme num "absoluto".

Sem dúvida, são Marx e Engels, em suas célebres *Teses sobre Feuerbach*, os que fixam as bases da Prática como critério da verdade na teoria do conhecimento do materialismo dialético. Esses clássicos do marxismo começam por afirmar que a única maneira segura de distinguir os homens dos animais inicia-se quando os seres humanos "começam a produzir os seus meios de vida, isto é, indiretamente, a sua própria vida material".⁸⁷

Em sete das onze Teses, Marx e Engels enfocam o problema do conhecimento e do critério da verdade. Na Tese I, criticam os materialistas de tomarem a realidade como contemplação e não como atividade humana, como *práxis*. A Tese II coloca uma idéia que tem servido para ilustrar os conceitos do materialismo dialético sobre o critério da verdade: "A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática." Também é célebre a Tese III: "A doutrina da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado." Como todas as onze teses são sobre Feuerbach, interessa-nos apenas destacar agora estas já indicadas e a última, que agora anotamos, a Tese XI: "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo." A última parte desta Tese, que implicitamente toda ela contém uma crítica à filosofia idealista, especialmente à de Hegel, eleva o pensar filosófico também a uma atividade prática.⁸⁸

3.3.4 LEIS DA DIALETICA

Expressamos que as *categorias* têm um conteúdo mais rico que as *leis*. Isto pode ser mais bem compreendido quando reconhecemos que as leis não constituem um estudo separado, salvo algumas delas, porque seus conteúdos estão incluídos na análise das categorias.

Engels, apoiado em Hegel, reduz o número das leis da dialética a três. Textualmente Engels expressa: "As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três: 1. a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2. a lei da interpenetração dos contrários (Lei da Unidade e "Luta" dos contrários); 3. a lei da negação da negação".

"Essas leis foram concebidas por Hegel, de acordo com sua concepção idealista, como simples leis do pensamento: a primeira, na Primeira Parte de sua LÓGICA, na doutrina do ser; a segunda ocupa toda a Segunda Parte de sua LÓGICA, a mais importante, que é a da doutrina da Essência; a terceira, finalmente, figura como a lei fundamental da construção de todo o sistema. O erro consiste em que essas leis são impostas à Natureza e à História, não tendo sido deduzidas como resultado de sua observação, mas sim como leis do pensamento. Toda sua construção, erigida sobre essa base, é tão forçada que chega, por vezes, a nos ericar os cabelos; o mundo, quer queira, ou quer não, deve adaptar-se a um sistema de idéias que, por sua vez, nada mais é do que o produto de determinada fase do desenvolvimento do pensamento humano.

Se, entretanto, invertermos a coisa, tudo se torna simples e as leis dialéticas, que parecem tão misteriosas na filosofia idealista, se tornam claras como o sol."⁸⁹

3.3.4.1 Lei da passagem da quantidade à qualidade

— A Qualidade e a Quantidade

A Lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas estabelece, em primeiro lugar, a maneira *como se realiza, de que maneira, que mecanismos* atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais.

A simples vista, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua *qualidade*, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o *objeto é* e não outra coisa. A distinção da qualidade do objeto, isto é, do objeto

Dede
"adaptar-se a realidade desde a concepção"

entre outros objetos, é a primeira fase do conhecimento do objeto. Isto quer dizer que o objeto se nos apresenta e o separamos dos outros objetos pelo conjunto de suas propriedades. Só mais tarde, quando continua o processo do conhecimento do objeto, descobrimos outras características dele: sua quantidade, sua causa, sua essência etc. O processo de conhecimento realizado pela humanidade reflete esse processo que se realiza no processo de conhecimento de qualquer formação material. A propriedade é um aspecto do objeto, isto é, o objeto tem várias propriedades. A água, por exemplo, tem a propriedade de *dissolver* certas formações materiais. Mas esta propriedade não singulariza a água como uma substância específica, nem isoladamente sua *insipidez*, nem sua propriedade de ser *inodora, líquida, que serve para matar a sede*. Estas propriedades e outras constituem a qualidade da água. A propriedade pode mudar. A folha de uma árvore pode passar da cor verde à amarela, mas segue sendo uma folha. Esta característica que apresenta a propriedade, a de mudar, permite falar de propriedades mais importantes e menos importantes do objeto. Desta maneira, uma propriedade, inclusive, pode desaparecer, mas a coisa conserva sua qualidade. Por isso, o conhecer as propriedades de um objeto não significa que conhecemos o objeto. Exemplo: o capitalismo formou-se sobre a livre iniciativa e a concorrência. Ambas as propriedades estão desaparecendo ou já desapareceram em alguns locais para dar lugar ao monopólio. Mas o capitalismo segue existindo, porque suas propriedades essenciais não foram afetadas. Por isso se reconhece que a qualidade de uma coisa está intimamente ligada à maneira de como as propriedades e os elementos estão *estruturados*. Desta forma, a qualidade não é a simples soma de propriedades: a *estrutura* que tomam as propriedades é determinante para definir a qualidade de um objeto, isto é, o que "uma coisa é".⁹⁰ Caso se perca a qualidade, o objeto deixa de ser tal objeto. Poderão mudar diferentes propriedades do capitalismo, mas se não muda a estrutura dos meios de produção, se não desaparecem a propriedade privada dos meios de produção e as relações de capital e trabalho, o capitalismo segue sendo o que é, possuindo uma qualidade específica constituída por um conjunto de outras propriedades menos importantes que as assinaladas.

Mas o conjunto de propriedades, a estrutura das mesmas não nos dão uma visão exata da qualidade do objeto. Para atingir esta é preciso conhecer as *funções*, a *finalidade* do objeto em relação a outros objetos (exemplo: a água tem a função de matar a sede), de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas *propriedades*, a *estrutura* destas, a *função* e a *finalidade* do objeto.

O objeto, além da qualidade, tem a *quantidade*. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto. A quantidade caracteriza "o objeto sob o ponto de vista do *grau* de desenvolvimento ou de *intensidade* das propriedades que lhe são inerentes, assim como sob o ponto de vista das suas dimensões, o peso e o volume. Têm expressão numérica as dimensões, o peso e o volume dos objetos, a in-

tensidade das cores que lhes são próprias e dos sons que produzem etc. A quantidade é expressa por um *número*. O quantitativo é característico dos fenômenos sociais também".⁹¹ Exemplo: quantidade de recursos humanos, de energia, de matérias-primas. A quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. Não obstante isso, podem ser apreciadas diferenças notáveis. Em primeiro lugar, a qualidade de um objeto não muda por uma simples mudança da quantidade ou, como já se expressou, por uma mudança de determinada propriedade: se esta não é essencial. Mas a mudança de qualidade depende, em determinado momento, da mudança de quantidade. Para que esta dependência se concretize é preciso que se rompam certos limites das mudanças quantitativas. Para que um objeto se transforme em outro, isto é, para que a qualidade de um objeto desapareça, deixando de ser o objeto o que é, o que representa, e surja uma nova qualidade característica de um novo objeto, devemos reconhecer a existência do que se denomina a "unidade de quantidade e qualidade", que se denomina *medida*. A medida é uma dimensão, um quadro, um padrão. Quando as mudanças quantitativas se realizam dentro dos limites desse padrão, o objeto segue sendo o que é, isto é, não muda sua qualidade. Por exemplo: a água entre 0 e 100° conserva sua qualidade, é o que é, o que representa, ainda que uma de suas características, por exemplo, a temperatura, sofra mudanças quantitativas importantes, mas não essenciais. Mas, rompendo-se a medida da temperatura da água, o padrão, ferve e transforma-se em vapor, que é outra substância com propriedades diferentes. Ou se a temperatura alcança 0° transforma-se em gelo, um novo corpo, um novo objeto que não tem, por exemplo, a propriedade de dissolver o sal. Em geral, na química e na física, é mais fácil observar as mudanças quantitativas que originam, ao romper do limite da medida, um outro objeto, isto é, uma nova qualidade. No quadro periódico dos elementos químicos de Mendeleiev, é a quantidade da carga positiva do núcleo do átomo que estabelece a qualidade do elemento, isto é, um novo elemento. Exemplo: na desintegração radioativa, "o urânio transforma-se, afinal de contas, por causa da perda de peso atômico e da carga do núcleo, num elemento qualitativamente novo, o chumbo"⁹² (o ozônio é resultado da transformação da molécula de O que contém dois átomos, pela agregação de um átomo a mais de O). "No mundo orgânico é mais difícil perceber o condicionamento da qualidade pelas mudanças quantitativas. Um grão para que se transforme em caule e, logo, em espiga que amadurece, precisa de mudanças específicas de temperatura, umidade, luz etc."⁹³

A passagem do capitalismo ao socialismo requer uma série de mudanças quantitativas: aumento do proletariado, aumento das diferenças entre as classes sociais, aumento do caráter social da produção etc., e, por outro lado, aumento do índice de criminalidade, diminuição relativa do analfabetismo, dos índices de doenças derivadas da subnutrição etc.

A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. Já sabemos que estas mudanças se realizam quando se rompem os limites da medida. Mas as mudanças

qualitativas, por sua vez, produzem mudanças quantitativas. Por isso, expressamos que as mudanças quantitativas e qualitativas estão ligadas entre si, são interdependentes. Por exemplo: a passagem do capitalismo ao socialismo, produzido por mudanças quantitativas, como já ressaltamos, origina um regime político e social, com qualidade absolutamente diferente. Esta nova formação material, o socialismo, e que significa a passagem do inferior para o superior, apresenta uma qualidade diferente que influi sobre a formação material nova, o socialismo, determinando nele mudanças quantitativas. Com efeito, diminuem ou desaparecem os índices de analfabetismo, de criminalidade, de mortalidade infantil, de desnutrição, de pobreza etc. e aumentam os índices de produção industrial, agrícola, de bem-estar dos trabalhadores, de consumo generalizado, de atendimentos médicos, de escolas etc.

Temos falado das mudanças quantitativas que originam as mudanças qualitativas e vice-versa. Temos expressado também que estas mudanças quantitativas não produzem mudanças qualitativas se não rompem os limites da medida, "aqueles pontos cruciais a partir dos quais uma variação quantitativa insignificante provoca uma variação qualitativa". Aplicado aos fenômenos físicos, tais limites serão, por exemplo, os pontos de fusão (de solidificação), de ebulição (liquidificação), de recristalização etc. A nova qualidade, o novo objeto tem a sua medida e os seus limites de medida. Conseqüentemente, a transição de uma qualidade para outra sempre se apresenta como a transição de uma medida para outra: "Os conceitos de medida e limites da medida têm importante significado não apenas na pesquisa científica, mas também na vida diária. Exemplo: atitudes inocentes podem constituir crimes, uma atenção concentrada, insistente, pode ser considerada como inoportuna etc." A violação da medida e a mudança da qualidade são denominadas *salto*. Não deve ser tomado como algo instantâneo. É verdade que ele pode ser de curta duração. Exemplo: as variações qualitativas relacionadas com a "decomposição" do próton em nêutron e em *II*-méson positivo, e do nêutron em próton e em *II*-méson negativo (processos denominados virtuais) ocorrem em intervalos de tempo de cerca de 10^{23} segundos. Mas os saltos são freqüentemente bastante lentos: as variações qualitativas da superfície do nosso planeta, dos organismos vivos, dos fenômenos sociais têm lugar no decorrer de muitos anos, de séculos e até de milênios. A *duração* do salto depende das *condições* concretas em que se realiza, da *natureza* do fenômeno, das *causas* e do *caráter* do mecanismo de um processo determinado. No *social*, um salto deste tipo (caráter do mecanismo) pode servir à revolução social, se ele afeta todos os elementos do sistema antigo. Mas os saltos ocorrem de outra maneira: gradualmente os elementos da qualidade antiga vão desaparecendo, sendo substituídos pelos elementos da qualidade nova. Os novos tipos de plantas e animais aparecem depois de um desenvolvimento longo, gradual.⁶⁴

Existem, no processo de concretização da Lei da passagem da quantidade à qualidade, e vice-versa, dois conceitos que precisam ser esclarecidos.

Estes termos são *evolução* e *revolução*. A *evolução* manifesta-se pelas mudanças que sofre o objeto sem que afetem sua estrutura essencial. As mudanças referem-se a traços que não alteram o objeto no que ele é, no que ele representa. Estas mudanças, inclusive, podem ser qualitativas, mas de aspectos isolados do objeto, da formação social material. Exemplo: podem mudar as forças e relações de produção (o trabalho manual feito por ferramentas é substituído por máquinas, a livre concorrência é substituída pelo monopólio etc.), conservando-se as características básicas e as leis que regem o capitalismo. A *evolução* significa, simplesmente, manter a continuidade do desenvolvimento da formação material.

A *revolução* afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente; portanto, com uma nova qualidade. Desta maneira, interrompe-se o processo gradual de desenvolvimento. Exemplo: a revolução socialista: através dela surge a propriedade social ao invés da propriedade privada e a ditadura do proletariado ao invés do poder político da burguesia.⁶⁵

3.3.4.2 *Lei da unidade e da luta dos contrários.*

Lei da contradição

O materialismo dialético reconhece que a fonte do desenvolvimento das formações materiais está em seu interior. Isto não quer dizer que rejeita as forças externas que modificam os objetos. A origem *interna* do movimento dos fenômenos distingue a concepção *dialética* da idéia *metafísica* da realidade.

No desenvolvimento existem elementos chamados *contrários*. Estes, no processo de transformação, são *opostos*. Mas não podem existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que essa classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em *interação* permanente. Isto é o que constitui a *contradição*, ou seja, a *luta* dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a *unidade* dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma *identidade*, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a *diferença*. Nesta, precisamente, pode estar a origem da contradição dialé-

tica. É útil lembrar que nem todas as diferenças são contradições dialéticas. Quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com *qualidade* diferente da que apresentavam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação.

As vezes, não é fácil distinguir os aspectos contrários dos fenômenos. Os avanços da ciência esclarecem esta peculiaridade essencial dos objetos. Por exemplo, com respeito à luz já sabemos que ela é propagação contínua de ondas e ao mesmo tempo deslocamento de partículas isoladas (corpúsculos). Para chegar a esta conclusão, que é recente, a física fez primeiro afirmações que desconheciam a presença dos contrários na luz. Nas ciências sociais, o marxismo tem detectado os contrários nos fenômenos. Assim, por exemplo, no capitalismo, os contrários são o proletariado e a burguesia, no feudalismo o foram os senhores feudais e os camponeses.

É interessante estabelecer que existem *tipos de contradições*. Na verdade, as contradições não são da mesma essência na natureza, na sociedade e no pensamento. Cada setor do real apresenta as suas contradições características. Podemos, inclusive, assinalar que na natureza inorgânica existem tipos de contradições que são diferentes das que surgem na natureza orgânica.

Na sociedade apresentam-se contradições de acordo com o tipo de propriedade, privada ou social, dos meios de produção. Se estes são privados, como é característico do escravagismo, do feudalismo e do capitalismo, o tipo de contradição se denomina *antagônico*. Ele não encontra solução dentro do sistema estabelecido. O sistema tem de ser substituído por outro que elimine a contradição. A luta, por exemplo, entre o proletariado e a burguesia não pode ser resolvida no seio do capitalismo.

As contradições *não antagônicas* apresentam-se na sociedade na qual os meios de produção têm sentido social, constituem propriedade social. As contradições são resolvidas, porque todos os grupos que existem na sociedade têm, em geral, os mesmos interesses, que se identificam com o bem-estar coletivo. Quando se apresentam os conflitos entre os grupos que formam o todo social, dentro de situação histórica dada, é encontrada a solução da contradição. As contradições não antagônicas são próprias da sociedade socialista.

Para qualquer esfera da realidade, pode falar-se de contradições *internas e externas, básicas e secundárias*.

São *contradições internas* as que se apresentam entre aspectos contrários de um mesmo fenômeno. Por exemplo, organismo vivo distingue-se pela realização de processos que são opostos, como a assimilação e a decomposição. Na sociedade aparecem a produção e o consumo etc.

Por outro lado, as *contradições externas* são as que se apresentam entre fenômenos. Por exemplo: a relação do organismo vivo com o meio

ambiente. Estas contradições externas são muito importantes, porque elas podem favorecer ou limitar o desenvolvimento do fenômeno.

As *contradições básicas* e as *contradições secundárias* têm a ver com o fato de que todo fenômeno possui aspectos que podemos chamar de essenciais e que representam o que o fenômeno é. Mas também existem elementos que não têm caráter de essencialidade. As primeiras se relacionam com o desenvolvimento e variações do fenômeno como um todo; as segundas, com aspectos, partes ou elementos isolados. Na sociedade atual levantam-se contradições que pretendem ser básicas, como as que se reconhecem entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento. Verdadeiramente, a contradição básica que existe é entre o capitalismo e o socialismo. Todas as outras contradições derivam desta situação essencial.

O materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. Por isso, esta Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da dialética.

3.3.4.3 Lei da negação da negação

Se a "Lei da Unidade e da Luta dos Contrários" nos explica *por que* ocorre o desenvolvimento e a "Lei da Transformação das Variações Quantitativas em Qualitativas (e inversamente)" nos diz *como*, qual é o *mecanismo* do desenvolvimento, esta terceira Lei da Dialética, a "Lei da Negação da negação", nos faz saber quais as *relações entre o antigo e o novo* no processo de desenvolvimento dos fenômenos.

Podemos distinguir dois tipos de negação: o *dialético*, que se baseia na evolução e que estuda todas as classes de movimento, como: desenvolvimento, regressão e o movimento circular; e o *metafísico* ou não dialético, que apenas considera estes dois últimos tipos de movimento, já que não crê na evolução.

A negação dialética é resultado da luta dos contrários, é objetiva e significa a passagem do inferior para o superior, mas também do superior para o inferior. É interessante ressaltar que nem toda a negação dialética, na passagem de um para o outro, na luta dos contrários, se transforma no contrário. Por exemplo, a propriedade escravagista dos meios de produção, de natureza privada, segue tendo essa mesma característica na propriedade feudal. Isto é, mudou o tipo de sociedade, mas seu caráter privado dos meios de produção seguiu existindo, mas com outras características.

Na passagem do superior para o inferior e vice-versa, é conveniente destacar que, quando se realiza a passagem para o superior, não quer dizer isso que, necessariamente, o novo fenômeno seja mais complexo,

ainda que o aumento da complexidade possa ser observado à simples vista nos fenômenos superiores. Basta apontar, para compreender isso, como tem evoluído o mundo animal, desde a simples estrutura da ameba até a complexíssima expressão biológica do cérebro humano, de maneira que não é suficiente observar a estrutura, simples ou complexa, do fenômeno, para determinar se este é superior ou inferior. Em muitos casos, deve-se apreciar também como o fenômeno está cumprindo suas funções básicas.

Por outro lado, na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais. A substituição do capitalismo pelo socialismo, por exemplo, não significa começar de zero a nova vida social. Tudo o que o capitalismo construiu, teorias científicas, tecnologias, artes etc., e que seja considerado como traço positivo no desenvolvimento do ser humano, e que possa ser aproveitado nas circunstâncias históricas que envolvem a vida socialista, constituirá elemento que se somará ao progresso da sociedade.

Os metafísicos não concordam com uma visão da relação do novo com o velho como a apresentada. Para eles, o novo é a negação total do antigo. Mas, sem dúvida, esta idéia do metafísico é equivocada, porque no mundo nada surge do nada.

O novo também envelhece e é negado por outro fenômeno. A primeira negação é já a negação da negação e todo o desenvolvimento está constituído por graus de desenvolvimento nos quais um é negação do outro.

Já sabemos que a sociedade primitiva foi substituída pela sociedade escravagista. Esta aproveitou daquela tudo o que tinha de útil para o novo regime. Sem dúvida, foram consideradas as suas experiências, as suas ferramentas, talvez algumas regras de vida etc. Mas a idéia da propriedade social, essa prática do "comunismo primitivo", não foi incorporada ao novo estilo de vida social. Os meios de produção foram privatizados. O sistema escravagista foi substituído pelo feudalismo. Este conservou a propriedade privada dos meios de produção. O feudal envelhece e surge o capitalismo que desenvolve ao máximo a propriedade privada dos meios de produção. Só com o socialismo, e especialmente com o comunismo científico, volta-se à idéia da propriedade social dos meios de produção. Este fato histórico tem permitido a alguns expressar que a "história se repete", que não existe progresso, que sempre se volta ao ponto de partida. Esta idéia representa uma concepção metafísica dos fenômenos. É verdade que se voltou à prática da propriedade social, da qual a sociedade havia partido, iniciado seu desenvolvimento. Mas também é certo que este "regresso" se realizou em outro nível, profundamente mais

complexo, apoiando-se na ciência, empregando tecnologia, planejando, cuidando melhor, sem dúvida, dos seres humanos. Este progresso é denominado pelo marxismo "progresso em espiral". Nele se reconhece que o desenvolvimento tem um caráter contraditório, isto é, que é possível que em determinadas etapas se repitam, com nova qualidade, fases do fenômeno que já foram passadas. Por isto se aceita no marxismo também que o desenvolvimento não pode ser nem retilíneo nem circular.

3.3.5 SUGESTÕES PARA UMA PESQUISA NA LINHA DIALÉTICA

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sobre estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética. Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem idéia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações sócio-econômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações sócio-econômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, idéia da personalidade, da educação etc.

Todos estes antecedentes, que devem ser considerados implícitos na formação do investigador, tornam difícil "instrumentalizar" a rota do indagador que está interessado em esclarecer algum problema da educação. A maneira de simples sugestões, muito discutíveis, sem dúvida, traçamos uma espécie de processo no desenvolvimento da pesquisa de cunho materialista dialético.

1.º) Existe um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto que, em síntese, pode assim ser esboçado:

a) A "contemplação viva" do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da "coisa", de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos. Realizam-se as primeiras reuniões de mate-

riais, de informações, fundamentalmente através de observações e análises de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos etc.). Identificam-se as principais características do objeto. Delimita-se o fenômeno. A "coisa" apresenta-se como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim captado em sua qualidade geral. Neste primeiro instante do estudo, é muito importante verificar as informações recolhidas do mesmo modo que as observações realizadas. Esta fase é valiosa também porque nela se levantam as hipóteses que guiarão o estudo.

b) *Análise do fenômeno*, isto é, a penetração na *dimensão abstrata* do mesmo. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados. Elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações etc.). Determinam-se os traços quantitativos do fenômeno.

c) *A realidade concreta do fenômeno*. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc. A descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno.

A natureza dos métodos e das técnicas para o estudo do fenômeno depende, principalmente, das características do conteúdo do mesmo.

No enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar a atividade do investigador. Todas elas, porém, serão baseadas, na pesquisa social, no materialismo histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. In: ——— Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978. 322 p., p. 4.
2. Ibidem, nota 1, p. 5.
3. Ibidem, nota 1, p. 5.
4. Ibidem, nota 1, p. 12.
5. Ibidem, nota 1, p. 16.
6. Ibidem, nota 1, p. 22.
7. Ibidem, nota 1, p. 23.
8. Ibidem, nota 1, p. 24.
9. COMTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo. In: ——— Os Pensadores, op. cit., p. 50.
10. Ibidem, nota 9, p. 52.
11. Ibidem, nota 9, p. 62-3.
12. Ibidem, nota 9, p. 68.
13. DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975. 91 p., p. 58.
14. HUGHES, John. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. 133 p., p. 47.
15. DURKHEIM, Émile, op. cit., nota 13, p. 59.
16. HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. 7. ed. Portugal, Coimbra, Armênio Amado Editor, 1976. 206 p., p. 45.
17. HUGHES, John, op. cit., nota 14, p. 27.
18. Ibidem, nota 14, p. 49.
19. Ibidem, nota 14, p. 29.
20. POPPER, Karl. *Autobiografia intelectual*. São Paulo, Cultrix, 1977. 263 p., p. 95.

21. POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo, Cultrix, 1972. 567 p., p. 27-30.
22. HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. Lisboa, Edições 70, 1985. 171 p., p. 41-2, 76-8.
23. POPPER, Karl, op. cit., nota 21, p. 35-42.
24. HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 367 p., p. 89-210.
25. Ibidem, nota 24, p. 89.
26. HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W., org. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo, Editora Cultrix, 1973. 205 p., p. 11-44.
27. GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986. 366 p.
28. FREITA, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo, Brasiliense, 1986. 192 p.
29. JAY, Martin. *The dialectical imagination; a history of the Frankfurt school and the Institute of Social Research*. Little Brown, Boston-Toronto, 1973. 227 p.
30. COMTE, Auguste, op. cit., nota 9, p. 56.
31. Ibidem, nota 9, p. 56.
32. MERLEAU-PONTY, R. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971. 464 p., p. 5-6.
33. HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa, Edições 70, 1986. 133 p., p. 21.
34. Ibidem, nota 33, p. 22.
35. Ibidem, nota 33, p. 23.
36. Ibidem, nota 33, p. 23.
37. Ibidem, nota 33, p. 23.
38. Ibidem, nota 33, p. 25.
39. Idem, nota 33, p. 25.
40. Idem, nota 33, p. 28.
41. HUSSERL, Edmund. *Investigaciones lógicas*. 2. ed. Madrid, Revista de Occidente, 1967. 2. v., v. 1., p. 183.
42. HUSSERL, Edmund, op. cit., nota 33, p. 79.
43. Idem, nota 33, p. 84.

44. Idem, nota 33, p. 85.
45. Idem, nota 33, p. 73.
46. SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 191 p., p. 21.
47. MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. Em três tomos. Lisboa, Edições Avante, Moscou, Editorial Progresso, 1985. Tomo III, 663 p., p. 68.
48. Idem, nota 47, p. 69.
49. ENGELS, F. *Anti-Dühring*. Moscou, Progress Publishers, 1978. 519 p., p. 148.
50. LÊNIN. *Las tres fuentes y las tres partes integrantes del marxismo*. Moscou, Editorial Progresso, s.d. 70 p., p. 23.
51. ENGELS, F., op. cit., nota 49, p. 176.
52. LÊNIN. *Karl Marx e o desenvolvimento histórico do marxismo*. 2. ed. Lisboa, Edições Avante, 1981. 109 p., p. 24.
53. ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. *Diccionario de filosofía*. Moscou, Editorial Progresso, 1984. 456 p., p. 59.
54. CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1982. 354 p., p. 253-4.
55. Idem, nota 53, p. 345.
56. Idem, nota 54, p. 345.
57. Idem, nota 54, p. 347.
58. ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. *Diccionario de filosofía*. Moscou, Editorial Progresso, 1984. 456 p., p. 59.
59. Idem, nota 58, p. 60.
60. Idem, nota 58, p. 59.
61. LÊNIN, V. I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Moscou, Editorial Progresso, Lisboa, Edições Avante, 1982. 339 p., p. 181.
62. Idem, nota 58, p. 273.
63. LÊNIN, idem, nota 61, p. 198.
64. LÊNIN, idem, nota 61, p. 198-9.
65. AFANASSIEV, V. G. *Fundamentos da filosofia*. Moscou, Editorial Progresso, 1985. 430 p., p. 38.

66. Idem, nota 65, p. 40.
67. KONSTANTINOV Y OTROS. *Fundamentos de filosofia marxista-leninista*. Parte I — Materialismo dialético. Cuba, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1980. 297 p., p. 89-90.
68. Idem, nota 67, p. 90.
69. Idem, nota 67, p. 87.
70. Idem, nota 58, p. 273.
71. Idem, nota 61, p. 213.
72. ENGELS. Introdução à "dialética da natureza". In: MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. Moscou, Editorial Progresso, 1985. 3 Tomos. Tomo III, 664 p., p. 61.
73. Idem, nota 67, p. 78.
74. Idem, nota 72, p. 54.
75. Idem, nota 65, p. 44.
76. Idem, nota 61, p. 203.
77. Idem, nota 58, p. 186.
78. Idem, nota 65, p. 52.
79. Idem, nota 58, p. 55.
80. ENGELS. Quota-parte do trabalho na hominização do macaco. In: MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. Moscou, Editorial Progresso, 1985. 3 Tomos. Tomo III, 664 p., p. 73-4.
81. Idem, nota 58, p. 421-2.
82. KURSANOV, G. *Problemas fundamentais do materialismo dialético*. Moscou, Editorial Progresso, Cuba, La Habana, Editorial de las Ciencias Sociales, 1979. 371 p., p. 285.
83. MARX. Apud Kursanov, nota 82, p. 282.
84. Idem, nota 82, p. 290.
85. Idem, nota 61, p. 107.
86. Idem, nota 61, p. 107.
87. MARX & ENGELS. A ideologia alemã. *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, Moraes, 119 p., p. 15.
88. Idem, nota 87, p. 107-11.
89. ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 4.ª ed. Rio de Janeiro, 1985. 240 p., p. 35.

90. KONSTANTINOV, F. V. et alii. *Os fundamentos da filosofia marxista-leninista*. 2. ed. Portugal, Venda Nova-Amadora, 1978. 308 p., p. 147.
91. AFANASSIEV, V. G. *Fundamentos da filosofia*. 2. ed. Moscou, Editorial Progresso, 1985. 430 p., p. 98.
92. Idem, nota 65, p. 101.
93. Idem, nota 65, p. 101.
94. KOVALHOW, S. M. *Materialismo dialético e histórico*. Portugal, Novo Curso Editores, Venda Nova, 1975. 360 p., p. 103.
95. Idem, nota 67, p. 107.

3

OUTROS ENFOQUES TEÓRICOS NA PESQUISA EDUCACIONAL

Entre os fundamentos teóricos mais importantes que têm orientado a pesquisa em ciências sociais sobressaem, sem dúvida, o estruturalismo, o sistemismo e o estrutural-funcionalismo. Este último, segundo nosso ponto de vista, é o mais importante observado desde o ângulo de sua influência em nosso meio. Seus conceitos principais, como os de "adaptação", "desvio" etc., têm servido de base para a elaboração dos esquemas de ação profissional de alguns especialistas em educação, como supervisores escolares e orientadores educacionais. Na pesquisa, sua influência é indiscutível. Por isso, salientamos mais atentamente as suas idéias principais.

1 ESTRUTURALISMO*

A *estrutura* é própria de todos os fenômenos, coisas, objetos e sistemas que existem na realidade. É uma forma interior que caracteriza a existência do objeto. Ela preserva a unidade que peculiariza a coisa através das conexões estáveis que se estabelecem entre os diferentes elementos que a constituem. Todos os objetos materiais manifestam grande quantidade de relações, de ligações internas e externas. O sistema social apresenta diferentes tipos de estruturas: social, econômica, educacional etc. Cada estrutura pode ser estudada separadamente. Mas, evidentemente, a investigação científica não pode prescindir da visão de todo o sistema, do corpo que analisa, em sua totalidade. A estrutura é estável, mas não permanente. Quando o sistema sofre mudanças quantitativas que alteram a sua essência, transformam os elementos do objeto e surgem outras estruturas, outros corpos, com outras qualidades.

* Para maior compreensão do enfoque sistêmico e do estruturalismo, recomendamos revisar os seguintes autores:

PEDRO DEMO. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.

Introdução à metodologia da ciência. São Paulo, Atlas, 1985.

Sociologia. São Paulo, Atlas, 1983.

DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

O *estruturalismo* é uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrar em sua essência para determinar as suas ligações determinantes. O estruturalismo nasceu nos primeiros anos do século XX. Representou uma rejeição dos postulados positivistas e evolucionistas. Seus representantes principais estão na Linguística, com F. Saussure; na Etnologia, com Lévy-Strauss; e na Psicologia, com Vigotski. Uma das grandes figuras do estruturalismo, na disciplina psicológica, é a de Jean Piaget, célebre por suas investigações sobre a inteligência na criança. A crítica literária e a estilística européias da década de sessenta foram fundamentalmente orientadas pelo estruturalismo.

Talvez um exemplo simples, tomado da literatura,* possa servir para facilitar a compreensão do método estruturalista. O todo, a obra poética de Alexandre, se decompõe em suas partes integrantes, em seus temas, no sentido de que apresentam as diferentes expressões de seus sentimentos estéticos. Em seguida, procura-se hierarquizar os diferentes elementos encontrados até descobrir o elemento dominante, o que é eixo de toda a criação do poeta. Por último, elabora-se o modelo teórico explicativo da estrutura íntima da obra em relação com o todo.

O Estruturalismo buscou o apoio nas matemáticas, na física etc., para elaborar as suas concepções metodológicas em relação ao conceito de estrutura. Isto permitiu um relacionamento positivo entre a ciência natural e a ciência social.

O estruturalismo rejeita o sentido histórico da estrutura. Também não aceita as contradições internas dos objetos, como motor do desenvolvimento dos mesmos.

Talvez seja a busca das propriedades extratemporais do objeto, que se apresentam como "invariantes" e chaves para o esclarecimento de seus aspectos essenciais, um dos traços fundamentais do estruturalismo.

2 ENFOQUE SISTÊMICO

O *enfoque sistêmico* tem suas raízes na teoria geral dos sistemas elaborada por Bertalanffy (1901-1972), que é uma concepção científica que permite o estudo dos fenômenos que constituem sistemas. Bertalanffy estudou especialmente os sistemas abertos que estão em constante intercâmbio com o meio.

O enfoque sistêmico parte da idéia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que este também está ligado ao meio externo. O enfoque sistêmico dirige a sua atenção especialmente ao estudo dos sistemas altamente complexos como são, por exemplo, os

* BOUSONO, Carlos. *A poesia de Vicente Alexandre*. Madrid, Gredos, 1958.

de natureza psicológica, social, biológica etc. Mas também se preocupa com os sistemas técnicos altamente desenvolvidos. O enfoque sistêmico deve ser entendido como uma reação à concepção mecanicista de interpretação da realidade.

3 FUNÇÃO, FUNCIONALISMO E ANÁLISE ESTRUTURAL-FUNCIONAL

A análise estrutural-funcional, como método de investigação dos sistemas sociais, está intimamente ligada aos nomes de Parsons e Merton, sociólogos norte-americanos de notável influência na educação e nos pesquisadores do Terceiro Mundo, fato que, em princípio, nos parece um paradoxo. Com efeito, reiteradas vezes a análise estrutural-funcional foi acusada de conservadora, defensora do equilíbrio e da adaptação social, o que, segundo nosso ponto de vista, é verdadeiro. Isto, em geral, se choca com a realidade dos povos subdesenvolvidos que reclamam mudanças substanciais em suas formas de vida que não se conciliam com as transformações dentro do sistema estabelecido, até superficiais, que propiciam os estrutural-funcionalistas.

Esta prática que se desenvolveu nas escolas, especialmente nas zonas mais progressistas da América Latina, e que ainda sobrevive em muitos lugares, só pode ser explicada historicamente. Todos os países latino-americanos, em diferentes níveis, têm vivido alto grau de dependência econômica e cultural das metrópoles que regem o desenvolvimento destes povos. Esta sujeição enfraqueceu a criatividade e impediu de promover o desenrolar de iniciativas originais, ao mesmo tempo que favoreceu a importação de modelos — inadequados — para nosso mundo.

Entretanto, convém estabelecer desde já que a análise estrutural-funcionalista, como método de investigação, não pode ser rejeitada sem esclarecer que ela pode transformar-se num meio certo de pesquisa. Com efeito, se esquecemos sua falta de historicidade para estudar os fenômenos sociais, e apreciamos estes em seu devir, ao mesmo tempo que diminuímos sua ênfase nos processos de adaptação e nos desvios e penetramos, com sentido ideológico, no que Merton denomina “funções latentes” da sociedade, a análise estrutural-funcionalista pode ser usada com mérito nas pesquisas sociais nas nações do Terceiro Mundo.

As raízes da análise estrutural-funcional estão, principalmente, na Psicologia e na Antropologia. Por isso, devemos recorrer a estas disciplinas para encontrar o significado inicial deste modo de investigação. Antes, cabe um esclarecimento sobre o conceito de “função”. A idéia de “função” está basicamente vinculada ao campo da biologia. Daí foi tomada pelos antropólogos. Na biologia, entende-se por “função” “o conjunto de ope-

rações pelas quais se manifesta a vida de uma célula, de um tecido, de um órgão, de um ser vivo (reprodução, nutrição etc.)”.¹ O antropólogo Radcliff-Brown² aconselha que “para maior elaboração do conceito (de função) é conveniente usar a analogia entre a vida social e a vida orgânica (...) com cautela”. “... O processo vital consiste das atividades e da interação das células constituintes do organismo, das células e dos órgãos em que elas são ligadas...” “... concebe-se a vida do organismo como o funcionamento da sua estrutura”. Na vida social, função seria “o conjunto de operações pelas quais se manifesta a vida social”. “Num organismo animal é possível observar a estrutura orgânica até certo ponto independentemente do seu funcionamento. Logo, é possível fazer uma morfologia que independe da fisiologia. Mas, na sociedade humana, a estrutura social como um todo só pode ser observada em seu funcionamento.”

Na Psicologia, a escola funcionalista nasceu com William James. Nesta disciplina se define função como o conjunto de operações pelas quais se manifesta a vida mental. Para James, a Psicologia tem por objetivo “o estudo das funções mentais que visam o ajustamento do organismo ao ambiente”.³

Merton⁴ faz uma revisão do significado da palavra *função*, porque pensa que esse vocábulo em Sociologia não está absolutamente claro. Merton considera que os significados de *função*, pensando só nos que são importantes, podem ficar reduzidos a cinco. Em linguagem popular, diz Merton, a palavra *função* significa “reunião pública”, “cerimônia”. Outro conceito, defendido ou usado por Weber, é sinônimo de *ocupação*. O terceiro significado diz relação com cargo ou posição política. Daí deriva o conceito tão comum de *funcionário*. Uma quarta dimensão da palavra *função* apresenta-se nas matemáticas (Leibnitz), na qual ela se refere “a uma variável considerada em relação a uma ou mais de outras variáveis, em termos da qual se expressa, ou de cujo valor depende seu próprio valor”. O quinto conceito é fundamental na análise funcional. Ele deriva da Antropologia Social. “Eu definiria a função social de um modo de atividade totalmente padronizado”. Malinowski (*apud* Merton), considerado como o pai do funcionalismo na Antropologia, diz que “o núcleo da análise funcional é o estudo do papel que os fatores sociais e culturais desempenham na sociedade”. Outro grande antropólogo, Kluckhohn, coincide nestas mesmas considerações em torno da definição da função social, nos seguintes termos: “um determinado artigo de cultura é funcional do ponto de vista da sociedade, enquanto define um modo de reação que é adaptativo, se considerado do ponto de vista da sociedade; é ajustável do ponto de vista do indivíduo”.

É interessante ressaltar que o conceito de função inclui o ponto de vista do observador e não necessariamente do participante (Merton, p. 90).

Definido o conceito de *função*, tanto em biologia como em ciências sociais, fazendo também uma breve menção à Psicologia, passamos rapidamente a definir e caracterizar o conceito de *funcionalismo*.

Muitos sociólogos falam melhor de análise funcional que de enfoque funcionalista ou funcionalismo. Assim se expressa que a análise funcional se emprega para designar o estudo de fenômenos sociais como operações ou efeitos de estruturas sociais específicas, tais como sistemas de parentesco ou sistemas de classe; portanto, parece comumente na forma composta, estrutural-funcionalista.⁷ A busca das raízes da análise funcional pode levar a pesquisas muito longe no tempo, mas está-se seguro de que ela alcançou um verdadeiro *status* apenas no segundo quartel do século XX, no campo da Sociologia, sob a influência indiscutível da Antropologia Social. Na Antropologia Cultural deve-se a Franz Boas os primeiros conceitos de análise funcional. Já ele, em 1887, expressava que “a arte e o estilo característico de um povo só podem ser compreendidos estudando-se seus produtos como um todo”. Não obstante isso, apesar destas afirmações de Boas, a análise funcionalista na Antropologia não se desenvolveu senão um pouco mais tarde, opondo-se ao evolucionismo de Spencer. “Os funcionalistas afirmam que a explicação de cada item da cultura se encontra no que ele representa para o todo e com a interdependência dos outros itens.”⁸

Malinowski, cuja influência se fez sentir notadamente no campo da Sociologia, não tinha dúvidas para criticar e rejeitar aqueles posicionamentos que reduziam tudo, a que o todo está relacionado, a tudo mais. E declara que o elemento puro funcional é a instituição (e esta é definida como grupo social ou método determinado de procedimentos). E afirma que cada instituição desempenha pelo menos uma função social, o que corresponde a dizer que ela satisfaz uma necessidade social estabelecida. Malinowski afirma que toda cultura deve satisfazer as necessidades biológicas do homem (nutrição, procriação etc.). Este seria, para Malinowski, o primeiro postulado da análise funcional. O segundo postulado expressa que cada conquista cultural é um aumento do valor instrumental da fisiologia humana, referindo-se direta ou indiretamente à satisfação de uma necessidade cultural.⁹

Modernamente, a teoria funcionalista, aplicável ao estudo da estrutura social e à diversidade cultural, tem por objetivo a manutenção do sistema social e a melhoria da cultura do grupo. As partes específicas da estrutura social e da cultura do grupo operam como mecanismos que satisfazem ou não os requisitos funcionais.

Em Sociologia existem grandes nomes que representam a corrente funcionalista. Mas, sem dúvida alguma, Parsons e Merton são os sociólogos que melhor representam a análise funcionalista. Parsons é considerado por muitos como aquele que colocou as bases da análise funcionalista de natureza sociológica. Merton surge como a grande figura inovadora da corrente mencionada. Merton avançou na concepção moderna do funcionalismo, colocando as idéias básicas dessa tendência sociológica e, muitas vezes, fazendo a defesa dela, frente aos ataques que o funcionalismo recebia de diferentes ângulos.

Em primeiro lugar, revisaremos brevemente algumas das idéias de Parsons e, em seguida, procuraremos salientar os principais conceitos do funcionalismo mertoniano.

3.1 Principais idéias de Parsons

Talcott Parsons centra seu sistema sociológico sobre a idéia *da ação*. Trataremos de definir este conceito principal da sociologia de Parsons. Em seguida, apresentaremos algumas idéias sobre o que ele denomina sistemas integrados da ação humana.

Em relação à *teoria da ação*, que serve de referência a todas as outras idéias de seu sistema conceitual, podemos dizer que todas as proposições se baseiam na ação de um ator (*individual actor*) ou de uma coletividade de atores (*actors*).⁸ Parsons salienta que os atores individuais são organismos fisiológicos e que as coletividades de atores também estão integradas por indivíduos que são organismos fisiológicos. Mas é necessário que fique claro que a teoria da ação fixa seu interesse não na constituição orgânica, fisiológica, mas sobretudo na organização das orientações “do ator de uma situação”.

Estas ações dos seres humanos formam sistemas de ações ou configurações. Parsons assinala três sistemas que se apóiam num sistema fisiológico ou sistema orgânico. No primeiro sistema é o indivíduo aquele que aciona, orientado por um tipo de motivação determinado, organiza um tipo de sistema específico claramente diferenciado e integrado. Este sistema específico se denomina *sistema de personalidade*. Num segundo sistema, a ação é realizada por uma pluralidade de atores numa situação comum, orientada por um processo motivacional determinado, origina-se uma interação que também é integrada e diferenciada; estamos diante de um *sistema social*. Este sistema social está intimamente relacionado com o sistema de personalidade, mas o sistema social não é uma soma de personalidades nem é idêntico ao sistema de personalidade. Existe ainda um terceiro sistema que não está integrado especificamente como sistema de ação, mas que tem suas próprias formas de integração e diferenciação e que não se pode assimilar nem ao sistema de personalidade nem ao sistema social. Este sistema denomina-se *sistema cultural*.

Os sistemas concretos de ação, isto é, os sistemas de personalidade e social, têm aspectos psicológicos, sociais e culturais. Qualquer enfoque deles deve considerar as propriedades motivacionais dos atores. Quando se descreve um sistema de ação, devem ser agregadas categorias de orientação motivacional: *cognição* (é um elemento que ajuda à seleção, localização e caracterização dos objetos, classificando-os como positivos ou negativos de acordo com seu valor para a satisfação de seus impulsos e na organi-

zação da motivação); *modo catatético de orientação* (que se manifesta na capacidade para fixar objetos que são gratificantes e rejeitar aqueles objetos que são nocivos para o sistema. Isto é fundamental porque a natureza da ação é eminentemente seletiva; *avaliação* (consiste na tendência do organismo para apreciar na forma mais completa possível as conseqüências da escolha ou possível escolha de um objeto). Este processo avaliativo inclui até aspectos morais, além de cognoscitivos e apreciativos de pertinência.⁹

3.2 Idéias de Merton

De Robert Merton, além da análise do conceito de "função", que já apresentamos anteriormente, destacamos brevemente agora os postulados da análise funcional, as chamadas funções manifestas e latentes, o paradigma da análise funcional e a análise funcional como ideologia.

Segundo Merton, a análise funcional fundamenta-se em *três postulados* interligados. O primeiro deles se expressa da seguinte maneira: "*as atividades padronizadas ou itens culturais são funcionais para todo o sistema social ou cultural*". Exemplo de Radcliffe-Brown: "a função de um uso social particular e a contribuição que ele faz para a vida social total, como se dá o funcionalismo do sistema social total". Malinowski, ao falar das crenças primitivas no sobrenatural, diz: "O rito e a crença trabalham para a integração social, para a cultura como um todo, para o bem-estar biológico e mental de cada membro individual."¹⁰

O segundo postulado se expressa nos seguintes termos: "*Todos os itens sociais e culturais preenchem funções sociológicas*" (funcionalismo universal): "O conceito funcional de cultura insiste, portanto, sobre o princípio de que cada tipo de civilização, cada costume, objeto material, idéia e crença preenche alguma função vital" (Malinowski).

O terceiro postulado, denominado "postulado da indispensabilidade", é formulado assim: "*todos os itens são indispensáveis*". Merton, para ilustrar este postulado, toma uma citação de Malinowski: "em cada tipo de civilização, cada costume, objeto material, idéia e crença têm alguma tarefa a cumprir, representam uma arte indispensável dentro de um todo que funciona".

As denominadas *funções manifestas* e *funções latentes* constituem, como uma expressão conceitual da sociologia funcionalista, uma das contribuições mais relevantes de Merton ao pensamento desse ramo do conhecimento. Esta idéia de Merton abriu novas perspectivas para a análise sociológica. Os conceitos de *manifesto* e *latente* são aparentemente da privacidade criativa de Freud. Talvez o seja no sentido em que foram empregadas estas expressões na psicanálise freudiana. Mas, com outras

conotações, essas palavras, *manifesto* e *latente*, têm uma longa história. Merton, possivelmente, tomou esses termos de Freud, mas lhes deu um significado diferente.

Merton denomina *funções manifestas* aquelas conseqüências objetivas que contribuem para o ajustamento ou adaptação do sistema, que são intencionais e reconhecidas pelos participantes do sistema. *Funções latentes* são aquelas que não constam das intenções, nem são reconhecidas.¹¹ O conceito de *função latente* amplia a atenção do observador para além da questão manifesta.

Quais são os aspectos que numa análise funcionalista devem ter um lugar de privilégio? Quais são os requisitos que deve cumprir a análise funcional para que atinja a qualidade de ser precisamente um enfoque funcionalista? Segundo Merton, e sem desejo de ser exaustivo, seguindo suas próprias palavras, um paradigma deve ser "uma codificação daqueles conceitos e problemas que têm sido impostos pela pesquisa atual e da teoria relativa à análise funcional". Não representa esse paradigma categorias novas. O paradigma deve incluir dez aspectos na análise funcional. Estes são os seguintes:

1. *O(s) item(ns) a que são imputadas as ações* (o item deve ser padronizado: estruturas sociais, as normas sociais, a organização de grupos, os dispositivos para controle social, as emoções culturalmente padronizadas etc.).
2. *Conceito de disposições subjetivas* (motivos, propósitos) (estudo da motivação).
3. *Conceito de conseqüências objetivas* (funções, disfunções). *Funções*: são aquelas conseqüências observadas que propiciam a adaptação ou ajustamento de um dado sistema; e *disfunção*: é aquela conseqüência observada que diminui a adaptação ou o ajustamento do sistema. Também existem as conseqüências *não funcionais*: irrelevantes ao sistema.
4. *Conceitos de unidades servidas pela função*. (É necessário considerar uma amplitude de unidades: indivíduos em posições sociais diferentes, subgrupos, o sistema social geral e os sistemas de cultura).
5. *Conceitos de exigências funcionais* (necessidades, pré-requisitos). É necessário estabelecer tipos de requisitos funcionais (necessidades biológicas, sociais).
6. *Conceitos dos mecanismos através dos quais se realizam as funções*. Isto se refere a mecanismos sociais: divisão de papéis, isolamento de exigências institucionais, ordenação hierárquica de valores, divisão social do trabalho, atos rituais e cerimônias).
7. *Conceitos de alternativas funcionais* (equivalentes ou substitutos funcionais). Os itens não devem ser indispensáveis. Outros itens podem substituir determinados itens.

8. *Conceito de contexto estrutural* (ou de coerção estrutural). Os itens que podem preencher uma estrutura social têm funções cuja margem de variação não é ilimitada.

9. *Conceito de dinâmica e de mudança*. A ênfase sobre a estática não é inerente à análise funcional. Fixar a atenção no equilíbrio social não deve significar esquecer os fenômenos do desequilíbrio social.

10. *Problemas de validação da análise funcional*. Destacam-se na análise funcional os pontos específicos. Isto exige uma revisão sistemática das possibilidades e limitações da análise comparada (cultural e de grupo).

11. *Problemas das implicações ideológicas da análise funcional*. Merton afirma que a análise funcional não tem compromisso intrínseco com qualquer ideologia.¹²

Merton diz que acusar a análise funcional como essencialmente carregada de uma ideologia determinada pode não ser exato. Ele afirma que Myrdal condena a análise funcional como tradicionalista, quando este assegura que "uma descrição das instituições sociais, em termos de suas funções, conduzirá a uma teleologia conservadora", e La-Piere, pelo contrário, julga a análise funcional como radical ao expressar que esta "é inerentemente crítica na perspectiva e pragmática no julgamento", que, talvez, esses pontos de vista possam fazer concluir que a análise funcional não seja nem radical nem conservadora em si mesma, intrinsecamente. Mas o mesmo Merton conclui que isto não quer dizer que os que trabalham com análise funcional não tenham uma definida ideologia.¹³

As críticas à análise estrutural-funcional concentram-se especialmente nos pontos de vista de Parsons e Merton. Ao primeiro, por exemplo, lhe criticam o haver concebido a classe escolar como agente de socialização "mediante a qual as personalidades individuais são treinadas para adequar-se motivacional e tecnicamente ao desempenho de papéis adultos".¹⁴

Também se levantam à dimensão eminentemente descritiva dos fenômenos que realiza a análise estrutural-funcional, ao mesmo tempo se condena sua limitada concepção da mudança. "A problemática da mudança está limitada às conseqüências implicadas pela transformação de elementos já existentes sobre as outras partes do sistema. O funcionalismo pode explicar fundamentalmente os retardos e os freios à adoção da mudança. A noção de *disfunção*, que indica que um elemento perturba a adaptação ou ajustamento de um sistema, não recoloca em questão o princípio fundamental do equilíbrio social e, portanto, do consenso, quando muito leva em conta 'discordâncias estruturais' e recuperá-las num todo funcional segundo a hipótese de 'que as formas culturais persistentes têm um saldo positivo em relação com suas conseqüências funcionais'; ignorando a origem das instituições e as determinações que as moldam, o estudo funcionalista é apenas uma descrição de sua contribuição à sociedade."¹⁵

Em síntese, e especialmente em relação à pesquisa sobre educação, que é o que nos interessa, a análise estrutural-funcional prescinde da historicidade dos fenômenos sociais, coloca em relevo a idéia do equilíbrio do sistema social, ressalta a adaptação do sujeito ao organismo, ao meio, omite os conflitos sociais, mostra uma tendência de análise notadamente especulativa, que a coloca longe da realidade que pretende descrever e explicar. Filosoficamente, é idealista e metafísica. Por outro lado, a análise estrutural-funcional representa uma oposição à sociologia empiricista norte-americana. Superando suas limitações relativas à sua falta de historicidade no enfoque dos fenômenos sociais e eliminando sua concepção de que são os valores e as normas que estabelecem o equilíbrio social, é um método de investigação que pode ser aplicado com êxito no estudo dos sistemas sociais. Com o suporte teórico do marxismo, a análise estrutural-funcional é um efetivo meio para conhecer a realidade dos agrupamentos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CUVILLIER, Armand. *Pequeno vocabulário da língua filosófica*. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1976. 207 p., p. 69.
2. RADCLIFFE-BROWN apud REX, John. *Problemas fundamentais da teoria sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 226 p., p. 80-2.
3. DORIN, E. *Dicionário de psicologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978. 308 p., p. 118.
4. MERTON, Robert K. *Sociologia; teoria e estrutura*. São Paulo, Mestre-Jou, 1970. 758 p., p. 86.
5. TIMASHEFF, N. *Teoria sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1965. 410 p., p. 287-8.
6. *Ibidem*, nota 5, p. 298.
7. *Ibidem*, nota 5, p. 299.
8. PARSONS, Talcott. *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires, Kapelusz, 1968. 555 p., p. 20.
9. *Ibidem*, nota 8, p. 24.
10. MERTON, op. cit., nota 4, p. 91-3.
11. *Ibidem*, nota 4, p. 128.
12. *Ibidem*, nota 4, p. 117.
13. *Ibidem*, nota 4, p. 104-6.
14. MÁRQUEZ, Diego. *Educación comparada*. Buenos Aires, El Ateneo, 1972. 662 p., p. 156.
15. PRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. 215 p., p. 144.

4

ALGUNS TEMAS NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA

1 A INTRODUÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA

A denominada "Introdução" nos trabalhos de pesquisa tem diferentes objetivos, especialmente nas Dissertações de Mestrado ou Doutorado. Dependem do pesquisador e do tipo de pesquisa (qualitativa ou quantitativa) as dimensões desta parte do trabalho. Em síntese muito geral, pode-se dizer que ela tem por objetivo básico a colocação do problema em todos seus aspectos essenciais. Isto significa que a Introdução deve apresentar já um esboço da fundamentação teórica que orientará o estudo, a formulação do problema, os objetivos da pesquisa, as hipóteses e/ou questões de pesquisa ou perguntas norteadoras, bem como aspectos metodológicos (uma idéia sobre a população e, amostra, a forma de coleta e interpretação das informações, o tipo de estudo — exploratório, descritivo ou experimental). A Introdução deve incluir, naturalmente, uma visão do contexto do problema, ressaltando sua utilidade, viabilidade, originalidade e importância. Um tipo de Introdução desta natureza poderia denominar-se, em vez de Introdução, "Bases teórico-metodológicas para o enfoque dos problemas e perspectivas da supervisão educacional no RS".

Desta maneira, uma proposta de dissertação apenas teria as seguintes partes:

1. Bases teórico-metodológicas;
2. Cronograma de execução;
3. Referências bibliográficas;
4. Anexos.

A este esquema básico os professores orientadores, às vezes, recomendam um levantamento bibliográfico detalhado, por capítulos e páginas, das possíveis fontes que sirvam para apoiar os resultados do estudo.

Geralmente, porém, por tradição marcada pela tendência quantitativa positivista, o pesquisador, pelo menos até há algum tempo dividia o corpo da pesquisa em tópicos, isto é, separados com absoluta clareza. E assim

o trabalho começava com uma introdução, em seguida avançava com uma pretendida revisão exaustiva de literatura (algumas vezes sem uma direção teórica clara, misturando pontos de vista e sem relação direta com os resultados finais do estudo, o que significava perda de tempo para o investigador, porque muito material não era aproveitado); em seguida a apresentação de objetivos; depois, a formulação do problema, de questões de pesquisa, e assim por diante. A apresentação do problema esboçava-se constituída por muitas partes isoladas ou com uma relação geralmente superficial.

Nas "Bases teórico-metodológicas" de uma proposta de dissertação tem muita importância o contexto do problema. Mas este contexto ou, melhor, a idéia de "contexto" está em relação íntima com dois enfoques possíveis de realizar na pesquisa em educação: o enfoque fenomenológico e o enfoque marxista.

No enfoque positivista, a visão de contexto é artificial e limitada. Entretanto, na pesquisa apoiada numa concepção marxista, como na fenomenológica, estabelecem-se relações estruturais do assunto que se investiga. Mas a diferença fundamental entre estes dois pontos de vista reside em que o contexto no último é a-histórico e idealista, e no marxismo aparece como importante a busca das relações contextuais, enquanto se perseguem soluções no desenvolvimento do fenômeno em sua história com uma visão materialista.

Por exemplo, "os problemas" dos supervisores educacionais apresentaram-se para um marxista dentro de uma situação muito mais ampla no campo da educação e da sociedade toda, observando especialmente as relações de produção e de consumo que existem nesta.

Um fenomenólogo analisa as percepções dentro de uma realidade imediata, buscando o significado e os pressupostos dos fenômenos sem avançar em suas raízes históricas para explicar os significados. O positivista isola os problemas do supervisor, denuncia-os, assinala-os, mede-os, quantifica-os, mas esquece os significados dos mesmos, assim como suas bases históricas.

O apoio da literatura para elaborar as "bases teórico-metodológicas" é importantíssimo, não só porque essa revisão preliminar mais ou menos aprofundada descobrirá e indicará os suportes teóricos do estudo, mas também porque definirá com clareza as dimensões e perspectivas que apresenta o problema.

Em relação, por exemplo, aos "problemas dos supervisores", será muito interessante confrontar o conteúdo dos dispositivos legais que regem a função desse profissional na escola com o enfoque teórico que se deseja estabelecer no estudo, além de destacar os pontos de vista de autores que apóiam a fundamentação teórica escolhida e os que mostram discordâncias fundamentais com esta.

2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Podemos dizer, de modo geral, que existem duas maneiras para delimitar, definir e formular um problema de pesquisa, e ambas nos parecem válidas. Naturalmente, quando expressamos isto, estamos partindo de alguns pressupostos: um destes é o de considerar que o pesquisador está envolvido, direta e indiretamente, na realidade na qual um matiz dela, abrangente ou não, apresenta uma situação que precisa ser esclarecida. Isto significa que o investigador, ainda que não necessariamente, deve pertencer à área onde está surgindo, ou surgiu, a questão problemática.

Em outros termos, talvez seja recomendável que um educador procure esclarecer as interrogativas que emergem do âmbito educacional ou, pelo menos, participe como integrante de equipes de pesquisa que pretendam elucidar determinadas realidades que preocupam a escola. Pela singular característica das ciências sociais, e especificamente da educação, nas quais não é fácil delimitar as fronteiras dos conteúdos das disciplinas, é possível que um sociólogo, um psicólogo ou um antropólogo, por exemplo, possam realizar pesquisa em torno de tópicos determinados da vida escolar, com maior segurança. Parece-nos, verdadeiramente, que, pela índole do trabalho realizado na escola e pela natureza da educação como caudal de saberes de muitos afluentes, quase não é possível realizar uma pesquisa científica prescindindo de equipes multidisciplinares. OK!

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

Este esquema, naturalmente, não é rígido, mas, quando o aluno de pós-graduação foge a estas duas condições estimadas como necessárias para o estabelecimento do problema de pesquisa, as dificuldades do investigador tornam-se maiores. Adquirir o domínio geral de um setor do conhecimento em prazo breve não é fácil. A graduação dá um suporte substancial que permite a movimentação do pesquisador com certo grau de segurança no manejo de algumas idéias básicas. A prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema.

A definição do problema de pesquisa, às vezes, torna-se árdua, especialmente quando as pessoas envolvidas no desejo de pesquisar têm pouca experiência, invadem terrenos nos quais têm escassas informações ou sua concepção do mundo e sua posição teórica não estão conscientemente delineadas ou apenas existem em forma inconsciente.

Expressamos que podemos definir o problema de pesquisa segundo duas maneiras diferentes. A primeira maneira permite ao investigador definir o problema sozinho e previamente ao desencadear do processo de pesquisa propriamente dito. Este modo absoluto de falar, na verdade, não corresponde exatamente ao que ocorre na prática, como, em seguida, veremos.

A segunda maneira de encarar a delimitação do problema manifesta-se através da ação de outros sujeitos, além da pessoa do investigador. Este, como os outros sujeitos, participam na formulação da questão problemática, talvez, em alguns momentos, como orientador, em outros, como orientado. Mas começa desde o primeiro momento a observar-se que o pesquisador às vezes mergulha no grupo e em outras oportunidades toma a distância adequada dos demais para apreciar a dimensão científica do trabalho que está realizando.

Neste segundo modo de focar a delimitação do problema aparecem duas formas. Na primeira forma, o problema, ou problemas, existem. São conhecidos pelo pesquisador e as pessoas envolvidas nos assuntos pre-ocupantes. Ao pesquisador e aos sujeitos que atinge o problema, ou problemas, se estes são vários, cabe estabelecer uma prioridade dos mesmos. Isto é, determinar qual de todos os problemas vai exigir, em primeiro lugar, a atenção do grupo e do pesquisador, para iniciar a busca de soluções. Quando todos os participantes tiverem determinado qual é o problema prioritário, então buscar-se-á a definição mais precisa possível do mesmo. Se o pesquisador pertence à escola, à comunidade, ou à empresa etc., na qual o problema se tem apresentado, ele, como técnico, pressupõe um caudal de informações relativas à investigação que os outros não possuem e terá, mais facilmente, um papel de guia. Isto não ocorrerá com tanta força, sem dúvida, se se incorpora ao grupo para realizar a pesquisa, sem a experiência da situação real que os outros podem oferecer. Tradicionalmente, esta maneira de definir o problema corresponde à denominada *pesquisa-ação*.

Na segunda forma do segundo modo de procurar a definição do problema, o pesquisador está consciente de que nesse agrupamento humano existem problemas. Pode, inclusive, ter a suspeita clara das dificuldades que se apresentam em determinada comunidade. Isto se torna mais evidente se o pesquisador é membro desse núcleo social.

As primeiras atividades do pesquisador no seio da comunidade que interessa são de natureza exploratória, tendentes à conscientização, tanto do pesquisador, como dos integrantes do grupo social, dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam, e de interesse coletivo, na vida das pessoas. Entrevistas individuais com dirigentes, com outras pessoas, reuniões em pequenos grupos, debates amplos etc. permitirão que todos façam um levantamento dos problemas e, em seguida, se estabeleçam prioridades na busca de soluções. Em todo este processo de diagnóstico deve-se procurar a máxima participação de todos. Mas a ação do pesqui-

sador, parece-nos, deve ser, fundamentalmente, a de animador e sistematizador das idéias que se exprimem. Caberá maior responsabilidade a ele no momento de definição do problema, especialmente quando se tratar de um aluno de pós-graduação que deve apresentar um trabalho que reúna as condições peculiares a um estudo científico. Este tipo de definição do problema cabe na denominada *pesquisa participante*.

Quando falamos que o pesquisador, muitas vezes, delimita por própria iniciativa o assunto a investigar, sem consultas ao meio no qual realizará a pesquisa, estamos verdadeiramente apontando uma situação que, em geral, é certa. É muito difícil, porém, que se coloque um problema de pesquisa sem que antes não se tenha realizado uma avaliação das condições gerais do ambiente que interessa. E para alcançar isto, as entrevistas, as informações prévias atingidas através de documentos e literatura específica etc. são importantes. Nosso ponto de vista para distinguir dois modos de delimitar um problema de pesquisa baseia-se no caráter geral do nível de participação que a indicação das dificuldades que se deseja solucionar tem as pessoas envolvidas no assunto.

O modo que o investigador escolhe para determinar o tópico da pesquisa não emerge espontaneamente. A seleção do caminho a seguir depende de determinadas circunstâncias. Algumas destas referem-se ao tempo disponível, aos recursos humanos e financeiros que estão à disposição do pesquisador para realizar o estudo etc. Mas, sem dúvida alguma, este primeiro passo no processo de investigação está definido pelos objetivos que se perseguem com a tentativa de análise que se pretende da realidade e, fundamentalmente, com os princípios teóricos primordiais que orientam a ação do pesquisador.

Em resumo, existem dois modos gerais para delimitar o problema de pesquisa:

- 1.º) O problema é definido a priori pelo pesquisador, com pouco ou nenhum contato com o meio que interessa.
- 2.º) O problema é determinado pelo investigador e as pessoas envolvidas no estudo em diferentes níveis de participação das mesmas. Cabem aqui duas possibilidades:
 1. Os problemas existem e são reconhecidos por todos ou pela maioria. Cabe estabelecer uma prioridade no atendimento das soluções necessárias, de acordo com as condições apresentadas pela situação.
 2. Os problemas existem em forma clara ou difusa. Procedese a um levantamento deles, com a participação de todos, inclusive do investigador, estabelecendo, em seguida, uma ordem de importância dos problemas, de acordo com as necessidades que tem o grupo das soluções e das condições existentes para atendê-las.

A delimitação do problema não significa a formulação do mesmo. Esta é muito mais específica que aquela. Muitas horas de trabalho podem ser perdidas se não existe adequada formulação do problema. Qualquer que seja o ponto de vista teórico que oriente o trabalho do investigador, a precisão e a clareza são obrigações elementares que deve cumprir na tentativa de estabelecer os exatos limites do estudo. A exatidão do enunciado não significa, porém, que não existam diferenças na maneira de formular a questão de pesquisa fundamental que interessa. No enfoque positivista, por exemplo, a formulação do problema deve ressaltar as relações entre os fenômenos, sem aprofundar na busca das causas. Na linha teórica fenomenológica, o significado e a intencionalidade possivelmente sejam colocados em relevo. Entretanto, no estudo de natureza dialética destacar-se-ão os aspectos históricos, as contradições, as causas etc.

A eleição do tema da pesquisa dificilmente será um indicador preciso da fundamentação teórica que orienta o pesquisador, salvo quando se trata (e não absolutamente) de uma pesquisa participante. A delimitação do problema significa um encaminhamento, com maior clareza, da teoria que alimenta o esforço do pesquisador. Mas será na formulação do problema onde a concepção teórica do estudioso ficará mais claramente estabelecida. E não só ela, mas também os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregarão na análise e interpretação das informações reunidas.

Como mera referência ao que se afirmou acima e apenas para os iniciantes na pesquisa educacional, que terão nelas uma base preliminar para realizar comentários críticos e elaborar, em seguida, seus próprios pontos de vista, damos alguns exemplos a seguir.

1. Enfoque Positivista

- 1.1 TEMA: O Fracasso Escolar.
- 1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: O Fracasso Escolar nas escolas estaduais de 1.º grau da cidade de Porto Alegre, RS.
- 1.3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: Existem relações entre o fracasso escolar das escolas estaduais de 1.º grau da cidade de Porto Alegre — RS — e o nível sócio-econômico da família, escolaridade dos pais, lugar onde está situada a escola, centro ou periferia, sexo dos educandos, anos de magistério dos professores e grau de formação profissional dos mesmos?

2. Enfoque Fenomenológico

- 2.1 TEMA: O Fracasso Escolar.

- 2.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: O fracasso escolar nas escolas estaduais de 1.º grau da cidade de Porto Alegre, RS.
- 2.3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: Quais são as causas, segundo a percepção dos alunos repetentes, dos pais e dos professores, do fracasso escolar e o significado que este tem para a vida dos estudantes que fracassam, segundo estes mesmos, os pais e os educadores das escolas de 1.º grau da cidade de Porto Alegre — RS?

3. Enfoque Dialético

- 3.1 TEMA: O Fracasso Escolar.
- 3.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: O fracasso escolar nas escolas estaduais de 1.º grau da cidade de Porto Alegre — RS.
- 3.3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA: Quais são os aspectos do desenvolvimento do fracasso escolar a nível local, regional e nacional e suas relações com o processo da educação e da comunidade nacional e como se apresentam as contradições, primordialmente, em relação ao currículo, formação e desempenho profissional dos professores e a situação de lugar da escola, centro ou periferia, dos alunos que fracassam, e especificamente nas escolas estaduais de 1.º grau de Porto Alegre — RS?

Os três exemplos precedentes dos diferentes tipos de formulação de problemas de pesquisa, em relação ao enfoque teórico do investigador, precisam de uma série de comentários que esclareçam o teor dos mesmos. Talvez para alguns estudiosos as mencionadas “formulações” se apresentem mais ou menos em forma semelhante e não caberia um aprofundamento para estabelecer as diferenças. Isto é, seria desnecessária uma distinção teórica da pesquisa já desde o enunciado do problema. Quiçá também as definições propostas das interrogativas não sejam tão exatas como se esperava.

Como só estávamos preocupados em colocar exemplos simples, sem desejos de realizar exaustivas análises, queremos apenas ressaltar as diferenças mais notáveis que contêm essas formulações. A primeira, a do enfoque positivista, coloca a ênfase nas relações entre as variáveis que devem ser objetivamente medidas, destacando o apoio da estatística para atingir essa finalidade. Mas, talvez, seja a visão estática, fixa, fotográfica, da realidade seu traço mais peculiar. A segunda formulação, a de natureza fenomenológica, põe em relevo as percepções dos sujeitos e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas. O terceiro enunciado, o dialético, dá a impressão da historicidade do fenômeno, o que não se observa nos outros enunciados; suas relações a nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo ao mesmo

tempo que, dinamicamente e de forma específica, estabelece contradições possíveis de existir entre os fenômenos que caracterizam particularmente o tópico.

Antes da formulação do problema, especialmente quando a situação problemática é concebida exclusivamente pelo pesquisador, cabe uma revisão dos trabalhos já realizados em torno do tópico, não só a nível regional e nacional.

Este exame dos estudos já executados presta ao pesquisador valiosas informações sobre métodos e técnicas empregados, resultados atingidos, dificuldades ultrapassadas ou não vencidas. A busca num primeiro momento não será seletiva. Mas, quando já se tenha visão ampla do assunto em todos seus aspectos, o pesquisador escolherá as análises encontradas de acordo com a linha teórica e o tipo de estudo que pessoalmente lhe satisfazem. Logo, com espírito crítico, montará sua própria pesquisa.

A mencionada coleta preliminar de idéias não é a "revisão de literatura" mais ou menos exaustiva que, até há pouco tempo, costumavam realizar os alunos de pós-graduação na elaboração de suas dissertações. Ela é apenas uma fonte de enriquecimento das perspectivas do investigador ao redor de seu estudo. Seguramente, muitos dos aspectos que conheceu em sua inquirição geral lhe serão úteis de forma direta no desenvolvimento de sua tarefa. Mas, sem dúvida alguma, muito do material reunido, especialmente aquele que não corresponde a seu posicionamento teórico, ficará à margem de suas elaborações. Por outro lado, à luz das novas informações que surjam na pesquisa, se sentirá obrigado a realizar reiteradas buscas na literatura a seu alcance.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO*

(Revisão da literatura)

Uma das maiores dificuldades que os mestrands encontram na elaboração da dissertação está, sem dúvida, no aspecto do referencial teórico, ou fundamentação teórica, ou revisão da literatura. Os obstáculos não são apenas de natureza material como falta de fontes bibliográficas ocasionadas pela escassez de livros e revistas atualizados no meio do pesquisador, ou pela deficiência de veículos modernos de informação, colocados à disposição do investigador em algumas regiões do país por organismos nacionais. Há algumas deficiências do tipo pessoal como o

* As idéias fundamentais desta parte do trabalho foram tomadas de: TRIVIAOS, Augusto Nivaldo Silva & KOPS, Darci. A revisão da literatura nas dissertações de mestrado. PROSPECTIVA, Revista de Orientação Educacional, Porto Alegre, Associação de Orientadores Educacionais do RS, v.1, n.º 9, out./81, p. 46-51.

investigador realizar um trabalho mais completo e, muitas vezes, mais científico. Não se trata de atributos pessoais inerentes ao sujeito, dos quais nenhum pesquisador pode fugir. Pensa-se em algumas condições relacionadas à formação do investigador e que interferem negativamente nos resultados da pesquisa.

Uma dessas situações que diminuem os efeitos positivos de um trabalho está representada pela deficiência do pesquisador na leitura de línguas estrangeiras, de considerável importância na área que está investigando. As traduções em língua vernácula não ocorrem, muitas vezes, simultaneamente à publicação da obra no idioma original. Na informação do pesquisador se produz uma defasagem prejudicial no resultado final da atividade realizada.

Por outro lado, às vezes por pressão intelectual ambiental, quer por uma formação específica recebida no exterior, quer por simples preconceito, inconsciente ou conscientemente dirige sua ação num determinado sentido, ignorando o que se faz em outros idiomas. O absurdo desta tendência manifesta-se quando o investigador considera desprezível, sem maior análise, o feito em sua própria língua.

Mas o mais grave talvez não seja o que se tem comentado acima. As maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam. Naturalmente, existem realidades simples que não precisam de nenhuma teoria para serem compreendidas em toda sua extensão e significado. Mas os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda.

A compreensão da necessidade da existência de uma teoria num processo de pesquisa pode evitar exigências absurdas que alguns programas de mestrado há alguns anos costumavam estabelecer como requisitos para a elaboração de uma proposta de dissertação: ler, pelo menos, 40 obras sobre o assunto que preocupava ao futuro mestre. Uma petição dessa natureza revela que a concepção que se tem sobre a revisão da literatura carece de todo embasamento científico. A análise dos pontos de vista sobre um assunto pode exigir uma revisão de extensa bibliografia, mas todo o desenvolvimento do tema de uma dissertação pode basear-se numa teoria colocada numa só obra, com apoio de um escasso número de livros auxiliares.

Hayman coloca muito bem as idéias que devem orientar uma revisão de literatura.¹ Se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado. A revisão da literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa.

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação. E como dizem Selltitz et alii, a revisão permitirá descobrir as ligações do assunto que lhe interessa com outros problemas, o que, sem dúvida alguma, ampliará a visão sobre o tópico que se pretende estudar.²

Mas, geralmente, o mestrando da área da educação começa sua revisão bibliográfica sem uma linha teórica definida. Aqui podem apresentar-se duas situações: ele tem dúvidas sobre qual teoria está de acordo com seus pontos de vista, sua concepção de vida, seus princípios e coloca em foco da melhor forma o assunto que é objeto de sua preocupação; ou tem carência de toda orientação teórica específica. Neste último caso, o mestrando coleta todas as idéias encontradas nas obras que estuda, sem critérios teóricos adequados para fazer a escolha. A este tipo de pesquisador só lhe preocupa ter nas Referências Bibliográficas, nas últimas páginas de sua dissertação, uma quantidade crescida de títulos. Isto pode, algumas vezes, impressionar, positivamente sobre o nível do trabalho, algumas pessoas. Os investigadores mais experientes descobrem imediatamente, na mistura de autores e obras, profunda desorientação teórica do autor da pesquisa.

Afirmava-se que a abrangência da revisão da literatura depende muito da teoria que se desenvolve no esclarecimento dos fatos que se estudam. As vezes, a teoria de um autor expressa em alguma obra fundamental serve de apoio para a análise de determinada realidade. Sander, por exemplo, embasado na teoria de Riggs, focalizou aspectos educacionais do Rio Grande do Sul.³ Kontzen, apoiou-se na teoria de Herzberg para explicar os níveis de satisfação no trabalho e na vida de estudantes de um grupo de egressos de um colégio de 2.º grau de Porto Alegre.⁴ Tanto Sander como Kontzen colocaram pontos de vista de outros autores, mas sempre e estritamente na mesma linha teórica.

Entretanto, Ribas, colocando também uma teoria específica para explicar os problemas dos adolescentes de um bairro de Porto Alegre — RS —, viu-se obrigada a realizar extensa revisão bibliográfica na mesma direção antropológica culturalista de considerar as dificuldades dos jovens, em parte, como “invenções culturais”, resultados dos avanços da civilização e dos problemas próprios da comunidade. Os numerosos estudos sobre esse particular e o sentido polêmico dos pontos de vista exigiram da autora a revisão de muitos conceitos para justificar as conclusões de seu estudo.⁵

Caso se considere que a revisão da literatura sobre determinado assunto deve ter apoio e orientação de uma teoria específica, convém expressar breves idéias sobre o conceito de teoria e o que esta significa

para o investigador e para o avanço do conhecimento em áreas peculiares da realidade.

Em sua origem etimológica grega, a palavra *teoria* significou “observar”, “contemplar”. Aplicava-se ao espectador dos jogos olímpicos gregos. A pessoa “teorizava”, “contemplava”, “observava” o desenvolvimento dos fatos da Olimpíada. Esta raiz etimológica do vocábulo talvez ainda ilumine, mas de muito longe, o significado atual do termo.

Para o desenvolvimento do pensamento científico no mundo contemporâneo, o conceito de teoria tem adquirido importância essencial. Nenhum investigador busca às cegas nos laboratórios a verdade sobre algum problema. O pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social etc. Os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista etc., para a coleta de informações, são iluminados pelos conceitos de uma teoria. Os fatos se “observam” e assim estamos perto da raiz etimológica do termo. Mas com o tempo, o conceito de teoria tem evoluído. A primitiva idéia grega é rica, não obstante, em sugestões.

Existem três termos que têm íntima relação na elaboração do conhecimento científico: hipótese, lei e teoria.

A hipótese, às vezes, vinculada à vida cotidiana envolve uma concepção intelectual de ínfima categoria. A existência humana está preenchida de hipóteses. Daí deriva sua desvalorização na linguagem familiar. Mas para a ciência, a hipótese tem uma importância singular. A hipótese relativa aos fatos pode definir-se como uma referência a fatos ainda não confirmados. Quando a hipótese enfrenta a realidade, ela pode ser aceita ou rejeitada, reformulada ou originar outras à medida que o pensamento não fique suspenso pela incapacidade de agir de forma desejável.

Segundo Bunge para que uma hipótese seja científica deve ter algumas condições essenciais. Desde logo deve ser formalmente correta e significativa, ter o apoio num conhecimento prévio ou o suporte aceitável da ciência em geral. Do ponto da pesquisa quantitativa, de natureza positivista, o traço mais importante da hipótese é a de ter a qualidade da verificação empírica.⁶

“O requisito lógico mais óbvio que estabelecemos às hipóteses para considerá-las leis é a generalidade em algum aspecto e em alguma medida.”⁷ O mesmo Bunge desenvolve mais profundamente as relações entre hipóteses, leis e teoria. A ciência em seus primeiros passos, numa etapa pré-teórica, semi-empírica, trabalha com hipóteses isoladas. A medida que avança o conhecimento estabelecem-se relações entre as hipóteses e se alcançam, às vezes, generalizações não suspeitas.⁸

Nestes casos, criam-se sistemas de hipóteses que abrangem fatos conhecidos ou que se suspeitam que existam, podendo-se inclusive fazer

predições sobre fatos. Quando isto ocorre, está-se simplesmente em uma teoria. Fala-se então das teorias da relatividade de Einstein, da evolucionista de Darwin e da teoria condutivista de Hull.

Desta maneira, a teoria tem como base principal um conjunto de leis e deve-se entender como um sistema hipotético-dedutivo e não simplesmente como uma soma de formulações conceituais.

Não aprofundamos as idéias sobre a teoria, nem tratamos o tópico referente à importância da teoria na pesquisa qualitativa que desenvolveremos mais adiante, bem como os erros que podem ter as teorias.

A teoria de Darwin sobre a origem das espécies que triunfou sobre o criacionismo, sobre o lamarckismo, afirmava, por exemplo, "que os caracteres adquiridos, se forem favoráveis, se transmitirão à descendência".⁹

Togerson, seguindo o ponto de vista positivista, ressalta que toda ciência é, por um lado, teoria e, por outro, um conjunto de dados que se pode observar. Talvez o pensamento de Togerson tenha servido a Hayman para elaborar sua própria definição de teoria, dentro dos princípios do positivismo, nos seguintes termos: "uma teoria é um sistema de constructos abstratos e de suas relações mútuas, que pretende explicar aspectos particulares da conduta em face de predições verificáveis a respeito desta."¹⁰

Hempel coloca ênfase também na necessidade de relação dos conceitos que chegam ao pesquisador em seu estudo. A mais minuciosa coleta de dados e o tratamento estatístico mais sofisticados das informações serão simplesmente estéreis, sem significado, vazios, se não estiverem unidos por uma concepção teórica que os ilumine e lhes dê sentido.¹¹

Em pesquisa educacional é preferível trabalhar com fragmentos de teorias parcialmente desenvolvidas a ter carência de qualquer referência teórica.¹² O investigador, apoiado num conjunto de conceitos, de alguma maneira está iluminando uma parte da realidade e terá, sem dúvida, maior segurança para realizar sua ação.

Não obstante isso, é conveniente lembrar que ainda no terreno das ciências sociais o pesquisador, às vezes, não encontra suporte seguro para uma teoria. Em algumas áreas da conduta humana, é difícil pesquisar orientado por uma soma de idéias que constituem as bases de uma teoria.

Zimbardo & Ebbesen tentam explicar esta ausência da teoria em certas áreas da conduta humana da seguinte forma:

"... a construção de uma teoria que explique o complexo é a mais difícil das atividades intelectuais. Não exige apenas um nível extraordinário da capacidade criadora, mas outros atributos teóricos. Precisa ter *chutzpah* (ousadia, confiança, atrevimento) para arriscar-se e errar quando apresenta sua visão simplificada da realidade. Em qualquer boa teoria deve estar incluído um

método de prova que permita a possibilidade de ser a teoria desmentida. Na realidade, grande parte da teoria estimulada por outra destina-se a provar que está errada, em parte ou completamente. Embora essa atividade intelectual possa dar grandes prêmios, a possibilidade de fracasso é ainda maior."¹³

A existência de uma teoria, por outro lado, prova o estado de amadurecimento da ciência social em foco em determinada pesquisa. Neste sentido, o pensamento de Argyris é claro:

"Uma das mais importantes indicações de amadurecimento de uma ciência social é a maneira pela qual sua teoria (1) pode realmente, em dado momento, ser usada para a compreensão (e, em seguida, previsão e controle) da conduta humana; (2) absorver os resultados conhecidos fundados em investigação científica e (3) fornecer as bases para futuras investigações em campos desconhecidos."¹⁴

Belth, na mesma linha de pensamento, sendo mais específico quanto ao papel da teoria na pesquisa educacional, salienta com ênfase que a teoria é indispensável para dar *significado* aos fatos investigados que, de outra maneira, não teriam sentido algum; *explica* os aspectos da realidade em estudo e, em terceiro lugar, permite uma *interpretação* dos fatos observados, o que abre perspectivas para futuras pesquisas, aprimorando normas, conservando-as ou, simplesmente, rejeitando-as.¹⁵

Esta visão ampla da idéia de teoria cujos aspectos essenciais correspondem à linha de pensamento positivista que exaltou a pesquisa quantitativa nas ciências humanas ajuda, de todas maneiras, estabelecer duas apreciações básicas:

Primeira: Não é possível conceber uma teoria que não tenha tido suas raízes na observação de algum fenômeno da realidade ou da intuição da existência de fatos no mundo real ou das relações dos mesmos. Esta observação ou intuição transforma-se num conjunto de conceitos muito amplo, constructos, especialmente, que fazem da teoria uma expressão hipotético-dedutiva. Caso nós expressamos, por exemplo, baseados na conquista da ciência psicológica, que a fase da adolescência no ser humano é uma idade de conflitos, é possível que elaboremos um projeto de pesquisa que procure determinar "os problemas do adolescente porto-alegrense". Partimos de uma teoria geral, elaborada através da observação e que está constituída por uma série de princípios, conceitos, leis etc., que nos permite montar um projeto, instrumentos de pesquisa, características da população e amostras (sujeitos de 12 e 18 anos, de ambos sexos, que trabalham ou estudam, de nível sócio-econômico baixo ou alto etc.), e estabelecer uma fundamentação teórica etc.

Segunda: A teoria é um esquema geral de natureza conceitual. Os fenômenos aos quais ela se refere, tratando de explicar, compreender e dar

significado às suas dimensões, podem escapar, em parte, ou totalmente, às suas afirmações. Isto quer dizer que o critério de verdade da teoria é sempre a realidade, o mundo dos fenômenos. Tomando-se a frase essencial da teoria sobre a adolescência, que esta "é uma idade de conflitos", veremos que ela é falsa, não serve para o adolescente dos povos primitivos, porque o jovem da tribo, alheio às conquistas da civilização (cidades com características pós-industriais, cinemas, televisão, supermercados, escolas etc.), não tem problemas específicos da idade pela qual atravessa. Então, a teoria de que a "adolescência é uma idade de conflitos" no ser humano deve ser reformulada porque parte da realidade não concorda com ela. Dir-se-á, pois, que a adolescência com conflitos é uma "invenção cultural", própria dos povos civilizados.

A lei sociológica denominada tendencial em geral pode resumir-se assim: nos centros industriais, com grandes concentrações de massas operárias, é possível a presença de conflitos que se colocam perseguindo melhores condições de vida. É possível que uma zona dessa natureza, onde os operários sejam bem pagos, recebam salários justos, não apresente situações conflituais. Ou os conflitos não afloram porque o regime ditatorial os sufoca brutalmente. A teoria, então, não funciona.

As teorias estão fortemente determinadas pelas condições sócio-econômicas, históricas e culturais dos povos. Por isso, é um crime cultural nas ciências humanas, na educação, deslocar teorias desenvolvidas com êxito em nações industriais, com altos níveis de desenvolvimento, para povos do Terceiro Mundo, pobres, desnutridos, doentes, explorados e analfabetos sem, pelo menos, as devidas adaptações. Todas essas tentativas de aplicações do estrutural-funcionalismo, do pragmatismo, behaviorismo, análise de sistemas etc., nos países do Terceiro Mundo, têm fracassado, porque não correspondem à realidade, porque elas foram concebidas para outros meios, com características absolutamente diferentes das dos países, por exemplo, da América Latina. Por sorte, e também infelizmente porque se impediu aos pesquisadores refletir sobre essas teorias, sempre existiu um "plano de proclamações", emanado dos organismos superiores dos governos através de seminários, encontros, "participações" e, especialmente, mediante dispositivos legais (Pareceres, Resoluções, Decretos, Leis etc.), sem desconhecer as "diretrizes" expressas em documentos para "discussão e comentários".

Em síntese:

- 1.º) Não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico.
- 2.º) A teoria não é um modelo, uma luva, onde qualquer realidade deve adaptar-se a suas dimensões. Pelo contrário, é a realidade que aperfeiçoa frequentemente a teoria. Mas, às vezes, a invalida totalmente ou exige reformulações fundamentais.

- 3.º) Os países do Terceiro Mundo que optam por teorias desenvolvidas em países industriais devem estar conscientes de que esses suportes teóricos apenas são formulações que devem ser "testadas" em suas próprias realidades para adaptá-las se possível ou rejeitá-las totalmente.
- 4.º) No campo da pesquisa educacional, invadido de modelos alienígenos onde se explicam os modelos administrativos escolares, seguindo os pontos de vista de Likert, o formalismo da lei educacional, de acordo com os pontos de vista de Riggs, as funções do supervisor sobre os "desvios" do modo estrutural-funcionalista e sistêmico de Argyris, colocam-se os objetivos do currículo de acordo com Tyler, Taba, Gagné e Bloom etc. Fugir do erro da imitação essencial é muito difícil, quando imitar o último que se produz dá prestígio intelectual e reconhecimento a nível nacional. Mas aos pesquisadores da educação cabe a alta responsabilidade de construir o próprio conhecimento, à luz dos traços da realidade que observam, usando teorias alienígenas, em parte ou totalmente, se forem passíveis de adaptação ao meio. Caso contrário, cabe ao pesquisador elaborar uma soma de conceitos para explicar, compreender e dar significado aos fenômenos que estuda.

4 HIPÓTESES. QUESTÕES DE PESQUISA*

As hipóteses, em geral, pertencem ao campo dos estudos experimentais. Os outros tipos de estudo, descritivos e exploratórios, aceitam, geralmente, questões de pesquisa, perguntas norteadoras. Nos estudos descritivos podem existir ao mesmo tempo, como também nos outros tipos de estudo, hipóteses e questões de pesquisa.

4.1 Definição de hipótese

A hipótese surge após a formulação do problema. A dificuldade está presente. Diante dela o investigador vislumbra prováveis soluções. A hipótese envolve uma possível verdade, um resultado provável. É uma verdade pré-estabelecida, intuída, com o apoio de uma teoria. Os fatos poderão

* Para o desenvolvimento de tópicos como hipóteses, variáveis, amostragem etc., existem importantes obras, entre as quais mencionamos:
1. RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 1985. 287 p.
2. LAKATOS, Eva & MARCONI, Marina. *Metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1983. 231 p.
3. KERLINGER, Fred. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, EPU, 1980. 378 p.

verificar ou não a hipótese. A princípio, o investigador se perguntava: que investigar? Agora se pergunta: qual pode ser a solução ou soluções do problema colocado? A hipótese indica caminhos ao investigador, orienta seu trabalho, assinala rumos à investigação.

4.2 Condições das hipóteses

Uma formulação correta das hipóteses deve reunir algumas condições, algumas das quais são essenciais:

1.ª) As hipóteses devem ser expressas numa *linguagem clara, simples*. Os termos que possam levar à confusão devem ser previamente esclarecidos. Não é aconselhável abusar de vocábulos técnicos.

2.ª) Os termos devem possuir a qualidade de ser *verificados empiricamente*. Esta é uma característica essencial no enfoque positivista. Desta maneira todas as expressões valorativas não podem ser objeto de hipóteses.

3.ª) As hipóteses devem ser *específicas*. Às vezes, porém, o pesquisador coloca hipóteses amplas. Estas são válidas se são possíveis de especificação, através do enunciado de sub-hipóteses.

4.ª) As hipóteses devem ter *apoio de uma teoria*, surgir do âmbito de um campo teórico.

5.ª) As hipóteses devem ter, se possível, uma *dimensão geral*. Elas não podem referir-se a um só fato. Sua abrangência deve ser muito mais ampla.

6.ª) E, finalmente, o que está demais expressar: a hipótese deve ser uma proposta favorável à interrogativa colocada pelo investigador. Isto é, toda hipótese que parte de uma teoria ou de um conjunto de conceitos orientadores deve ter a possibilidade de ser comprovada, verificada empiricamente. Por exemplo.

“As mulheres dos bairros das vilas proletárias têm uma escolaridade maior que os homens dessas mesmas vilas.”

“As crianças que repetem a primeira série do 1.º grau das escolas públicas são de baixo nível sócio-econômico.”

4.3 Questões de pesquisa. Perguntas norteadoras

Geralmente, os trabalhos de pesquisa que se realizam em educação colocam Questões de Pesquisa ou Perguntas Norteadoras. Algumas pesquisas levantam também hipóteses. Não é raro que um trabalho de investigação reúna, ao mesmo tempo, Questões de Pesquisa e Hipóteses.

Realmente, muitas vezes as Questões de Pesquisa envolvem subentendidamente a colocação de alguma hipótese.

A Questão de Pesquisa representa o que o investigador deseja esclarecer. Neste sentido, a Questão de Pesquisa é profundamente orientadora do trabalho do investigador. Esta orientação é necessária especialmente quando se tem pouca experiência como pesquisador. A Questão de Pesquisa deve reunir algumas condições que permitem não ter dúvida alguma sobre o que ela significa: precisão, clareza, objetividade etc., e deve servir aos propósitos manifestos e latentes da pesquisa. A Questão de Pesquisa parte das idéias colocadas na formulação do problema e dos objetivos da investigação. Elas podem indicar, entre as variáveis que a formam, relações de covariação, associação, dependência, causalidade etc. ou, simplesmente, frequências, absolutas e relativas. Exemplo:

“Quais as características profissionais e pessoais dos sujeitos que integram a amostra, em relação a: idade, sexo, estado civil, escolaridade, experiência no magistério?”

“Existe relação entre a experiência no magistério e a percepção dos supervisores face aos problemas que enfrentam a supervisão nas escolas?”

5 VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

5.1 Conceito de variável

Que é a variável? A variável é algo que “varia”, que muda. Na pesquisa quantitativa, a variável deve ser “medida”; na pesquisa qualitativa, a variável é “descrita”.

As hipóteses estão constituídas por uma, duas ou mais variáveis. Isto significa salientar a importância das variáveis, já que sem elas é impossível ter uma idéia clara dos rumos e conteúdos duma pesquisa. As variáveis “são características observáveis de algo” que podem apresentar diferentes valores. Idade, por exemplo, é uma variável e pode ter diferentes valores: 15, 25, 35 etc. anos. Estatura é outra variável e pode apresentar valores como 1,75, 1,87, 2,05, 1,50 etc. metros. Religião: catolicismo, islamismo, protestantismo etc.

5.2 Tipos de variáveis

Na pesquisa experimental geralmente se trabalha com variáveis independentes, dependentes e intervenientes.

→ variável que te
“pega pelo pé”.

As variáveis independentes são as variáveis explicativas. Atuam sobre as variáveis dependentes que sofrem os efeitos delas. Numa fábrica, uma variável independente pode ser a *fadiga* que origina "acidentes de trabalho", variável dependente. O trabalho pode ser uma variável independente e a *fadiga*, produzida pelo trabalho, uma variável dependente. Este exemplo serve para mostrar como as variáveis podem ter diferentes funções. Isso depende de como são colocados os problemas a investigar, bem como os objetivos da pesquisa. "O rendimento escolar" pode ser uma variável dependente. As variáveis independentes, isto é, as variáveis que originam tal tipo de rendimento escolar, podem ser: QI, nível sócio-econômico, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais etc. Nos estudos experimentais às vezes se fala de *variáveis intervenientes* que são as variáveis que influem ou produzem alterações nas variáveis independentes e/ou dependentes.

As variáveis podem ser *contínuas*, se admitem subdivisões entre as dimensões inteiras. Por exemplo: *estatura* é uma variável contínua, porque uma pessoa pode medir 1,68, 1,70, 1,71, 1,87 etc.; *idade* também é uma variável contínua, porque uma pessoa pode ter 15 anos, 3 meses, 5 dias e 3 horas de vida.

As variáveis podem ser *discreta* se não admitem subdivisões. Exemplo: família de três filhos, de cinco filhos, de seis filhos. A família não pode ter 2,5 filhos, ou uma casa ter 2,5 habitações.

Alguns denominam *variáveis fundamentais* aquelas variáveis que se referem aos caracteres básicos do que se investiga: idade, sexo, estado civil, escolaridade, profissão, religião etc. E *variáveis principais* aquelas variáveis que dimensionam o campo que se investiga: *fadiga*, acidentes de trabalho, produtividade etc.

5.3 Operacionalização das variáveis

As variáveis, como as hipóteses, estão constituídas por conceitos. Estes conceitos têm definições gerais que é preciso, em primeiro lugar, esclarecer de forma precisa. Mas, em geral, estas definições são ambíguas, além de ser abstratas. Por isso, o investigador deve "operacionalizar" estes conceitos, dando-lhes um sentido, um conteúdo prático. Noutras palavras, a operacionalização das variáveis consiste em dar às variáveis um sentido facilmente observável, que permita operar, medir. "Idade" é uma variável. Em sua dimensão abstrata, geral (tempo de vida de uma pessoa, animal, objeto), não é fácil de concretizar. Mas se o investigador "operacionaliza" o vocábulo *idade*, então a variável "Idade" pode atingir uma dimensão prática, fácil de mensurar. Por exemplo: o investigador pode classificar aos indivíduos em "faixas etárias" de 18 a 25 anos, de 26 a 35 anos, de 36 e mais anos de idade.

O nível sócio-econômico deixa de ser uma expressão abstrata, quando o investigador determina que em sua pesquisa se distinguirão três níveis sócio-econômicos: baixo (neste nível incluir-se-ão todos os indivíduos que na pesquisa tenham até cinco salários mínimos); médio (até quinze salários mínimos); alto (de 16 salários mínimos em diante).

As variáveis podem ter indicadores. "Aluno" pode ser uma variável. Indicadores: frequência às aulas, pontualidade, qualificação nos exames, cooperação, espírito de iniciativa. Estes indicadores podem servir para identificar os "bons" e "maus" alunos. Então os indicadores se expressam em índices que permitem as classificações e também os itens dos testes.

6 TIPOS DE ESTUDO

Após a formulação do problema, o investigador define o plano da investigação. Este plano, "o Esquema de Pesquisa", deve permitir a coleta dos dados e a análise das informações na forma mais racional possível, a fim de economizar esforços, recursos financeiros e tempo. Em geral, existem *três tipos de estudos* cujas finalidades são diferentes: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos experimentais.

6.1 Estudos exploratórios

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa.

Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego

de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.

6.2 Estudos descritivos

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Por exemplo, se um pesquisador deseja pesquisar sobre os interesses de formação e aperfeiçoamento dos professores de uma comunidade, ele deve saber, *verbi gratia*, que existem regimes de trabalho, diferentes tipos de escolas, que os professores se diferenciam pela idade, sexo, estado civil etc. O estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade.

No caso dos professores, por exemplo, quantos professores trabalham no ensino estadual, municipal, federal e particular. Quais são os níveis de formação dos mesmos; como se distribuem de acordo com os regimes de trabalho, de idade, de sexo, do estado civil. Mas os estudos descritivos não ficam simplesmente na coleta, ordenação, classificação dos dados.

Podem estabelecer-se "relações entre variáveis". Por exemplo, existe relação entre os níveis de formação de 1.º grau, 2.º grau, magistério e graduação e as aspirações de aperfeiçoamento? O regime de trabalho dos professores está relacionado com as aspirações de aperfeiçoamento? O fato de pertencer a determinada rede de ensino se relaciona com as aspirações de aperfeiçoamento dos professores? Este tipo de estudo se denomina estudo descritivo e correlacional, quando se estabelecem relações entre variáveis.

Outros estudos descritivos se denominam "estudos de casos". Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade. Por exemplo, pode-se estudar o rendimento escolar de uma turma de alunos de uma escola num bairro popular marginalizado. Observam-se todas as variáveis dessa turma: idade, peso, estatura, organização familiar, profissão dos pais, escolaridade dos pais, frequência às aulas, tipos de casa em que vivem os alunos, repetência, rendimento escolar, atitudes mais significativas frente ao estudo, à escola, seus companheiros, professores, tipos de comportamentos, suas reações no grupo de trabalho etc.

Outros estudos de casos podem ser: duas associações de bairros, uma de zona popular marginalizada, outra de classe média alta. Aqui é possível estabelecer paralelos numa análise qualitativa. O desempenho de um hospital, em relação ao pessoal que o integra e aos tipos de serviços que presta à comunidade: número de médicos, enfermeiras, especialidades que atende, pessoal auxiliar, tipos de recursos técnicos, orçamento etc.

O tratamento estatístico no estudo de caso é simples quando a análise é quantitativa.

A análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou o seu emprego não é sofisticado.

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

A "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

Outro tipo de estudo descritivo está representado pelos "*Estudos Causais Comparativos*" ou "*Estudos post facto*" que procuram não só determinar *como é* um fenômeno, mas também *de que maneira e por que ocorre*. Estas últimas preocupações levam o investigador, quando busca a causa dos fenômenos, a montar estudos experimentais, onde é possível o controle das variáveis. Mas quando não é possível o controle da variável independente, realiza-se então um estudo causal comparativo.

No estudo experimental, pensa-se que, se o sujeito é submetido à variável independente, atinge-se um resultado B. O problema consiste em manipular a variável A para observar de que maneira muda ou é afetada a variável B.

No estudo causal comparativo, o processo se inverte. Parte da observação de B, que já ocorreu, que já é, e os vários fatores, constituem-se variáveis independentes A. Trata-se de estabelecer de que maneira esses fatores mais importantes na repetência dos alunos das quintas séries das escolas estaduais de Porto Alegre, RS. Variáveis independentes A: renda familiar, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, idade dos pais, tipo de bairro, distância da escola, formação profissional dos professores etc. Variável dependente B: repetência nas quintas séries do 1.º grau.

Os estudos comparativos causais apresentam muitas limitações, algumas ultrapassadas pelos tratamentos estatísticos adequados, geralmente sofisticados, não sendo possível um controle exaustivo das variáveis. Por

outro lado, é difícil determinar que variáveis estão relacionadas com o fenômeno. Podemos colocar uma série de variáveis (fatores) como responsáveis pela ocorrência do fenômeno e não incluímos um que pode ser realmente mais importante, mais relevante. Se isto ocorre, os resultados de estudo carecem de valor.

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc.

Em geral, os estudos descritivos são criticados, muitas vezes, porque pode existir uma exata descrição dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de *verificação* através da observação. Também é possível que as conclusões sejam falsas. O investigador parte do estudo de casos, por exemplo, as "informações manipuladas" por organismos oficiais, voluntária ou inconscientemente.

As vezes, também não existe por parte do investigador um exame crítico das informações e os resultados podem ser equivocados. As técnicas empregadas nas coletas de dados (questionários, escalas, entrevistas) podem ser *subjetivas*, apenas quantificáveis, o que também pode originar imprecisão.

6.3 Estudos experimentais

Os estudos experimentais na educação foram considerados muito importantes. Atualmente, são duramente criticados especialmente porque as teorias que os apoiavam, de bases fundamentalmente positivistas, estão não só revisadas, mas também questionadas em sua validade científica.

"A experimentação consiste em modificar deliberadamente a maneira controlada das condições que determinam um fato ou fenômeno e, em observar e interpretar as mudanças que ocorrem neste último. O estudo experimental estabelece as causas dos fenômenos, determinando qual ou quais são as variáveis que atuam, produzindo modificações sobre outras variáveis."¹⁶

O experimento é criticado nas ciências sociais e na educação, bem como em outros campos do saber.

O estudo experimental segue sendo básico, especialmente nas ciências naturais, para o avanço do que se considera pensamento científico.

O estudo experimental exige um planejamento rigoroso. Em geral, as etapas de um processo de experimentação partem de uma *exata formu-*

lação do problema e das hipóteses que permitem uma delimitação precisa das variáveis que atuam sobre o fenômeno, fixando com exatidão a maneira de controlá-las. A escolha do *design* apropriado é fundamental para o êxito do experimento.

A *seleção da amostra*, de forma aleatória, é essencial para a formação dos grupos experimental e de controle.

Por outro lado, a elaboração dos *instrumentos* para a coleta dos dados deve ser cuidadosa. Os instrumentos devem ser submetidos a repetidos ensaios para assegurar sua eficácia. O momento da formulação da *hipótese nula* ou estatística é importante.

Revisado o planejamento, realiza-se, em seguida, o *experimento*. Os resultados são submetidos a um adequado teste de hipóteses para determinar sua confiabilidade.

No estudo experimental são fundamentais a variável independente X e a variável dependente Y. Controla-se a manipulação da variável independente para observar as mudanças que se produzem na variável dependente.

A *escolha do design* é um passo muito importante no planejamento do experimento. O *design* deve ter *validade interna* e *validade externa*. A validade interna responde à seguinte questão: X, verdadeiramente, produz os efeitos que se observam em Y?

Os *processos de maturidade* podem mudar durante o desenvolvimento do experimento. Por exemplo, está realizando-se um experimento para determinar um novo método didático. Está trabalhando-se com uma turma formada por quase adolescentes. No desenvolvimento do experimento, a maioria das meninas sofre transtornos menstruais, derivados de problemas de puberdade. É possível que o rendimento se altere negativamente e estes resultados escolares sejam atribuídos à variável independente X, o novo método didático, quando, na realidade, as meninas estão sofrendo os efeitos de processos psicológicos e fisiológicos que, temporariamente, afetam as pessoas envolvidas no experimento. Podem levar a erros e o experimento não tem validade interna. Os instrumentos de medida, a seleção inadequada dos sujeitos do experimento, a fuga ou perda de alguns dos sujeitos do experimento podem afetar os resultados do experimento.

A *validade externa* está orientada pela seguinte questão.

Os resultados obtidos neste experimento podem ser generalizados a determinadas populações ou população?

Esta questão tem a ver com a relevância e abrangência dos resultados do estudo. A validade externa pode ser afetada pelos erros de escolha da amostra. Por exemplo, um experimento realizado com alunos de uma turma de quarta série de uma escola não pode ser representativo de todos os alunos de quarta série de uma comunidade determinada. Os mesmos

variável
interventiva

procedimentos de desenvolvimento do experimento podem afetar os resultados. Os sujeitos podem considerar-se como sendo observados e mudarem suas formas habituais de comportamento.

Em todo experimento, fala-se de "grupo experimental" e "grupo de controle". Estes dois grupos, escolhidos aleatoriamente, são a base do *design*. Existem vários tipos de *design*.

De todos os *design* recomendados pelos textos de metodologia da pesquisa em ciências sociais, permitem-nos recomendar o uso do *design* descrito por Van Dalen e Meyer¹⁷ denominado *design* n.º 4, e o de Campbell e Stanley¹⁸ chamado *design* n.º 6. Este *design* é apresentado no esquema seguinte:

Grupos	pré-teste	tratamento	pós-teste
Experimental		X	Te
Controle			Tc

Este *design* oferece grande vantagem com relação à *validade interna* que, através da aleatorização, atinge maior segurança no que concerne aos resultados, e no que diz respeito à *validade externa* pelo uso do grupo de controle, selecionado aleatoriamente. A escolha aleatória dos grupos experimental e de controle permite aceitar a igualdade dos grupos em todas as suas características, fazendo-se desnecessário o pré-teste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HAYMAN, John. *Investigación e educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969. p. 47-60.
2. SELTZ et alii. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1967. p. 52-6.
3. SANDER, Benno. *Educação brasileira; valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira, 1977.
4. KONTZEN, Roque. *A satisfação no trabalho*. Porto Alegre, UFRGS, FAGED, 1981. Dissertação de Mestrado (mimeo.).
5. RIBAS, Maria de Jesus da Silva. *Os problemas do adolescente*. Porto Alegre, UFRGS, FAGED, 1981. Dissertação de Mestrado (mimeo.).
6. BUNGE, Mario. *La investigación científica*. Barcelona, Ariel, 1975. p. 255.
7. Idem, nota 6, p. 365.
8. Idem, nota 6, p. 414.
9. Idem, nota 6, p. 922.
10. TOGERSON (Apud Hayman, idem nota 1, p. 22).
11. HEMPEL (Apud Selltiz et alii, idem, nota 2, p. 547).
12. SELTZ et alii. Idem, nota 2, p. 544.
13. ZIMBARDO, Philip & EBESSEN, B. *Influência em atitudes e modificações do comportamento*. São Paulo, Blücher, 1973. p. 67-8.
14. ARGYRIS, Chris. *Personalidade e organização; o conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro, Rebes, 1957. p. 17.
15. BELTH, Marc. *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, El Ateneo, 1971. p. 22.
16. DALEN, Deonol B. Van & MEYER, William J. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1974. p. 267.
17. Idem, nota 16, p. 293.
18. CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amor-ortu, 1973. p. 54.

5

PESQUISA QUALITATIVA

1 INTRODUÇÃO

Na década de 70, em alguns antes, em outros depois, surgiu nos países da América Latina interesse, que é crescente, pelos aspectos qualitativos da educação. Na verdade, o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.). Isto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros.

Verdadeiramente, essa postura quantificadora manifesta dos processos educativos que se apresentava livre, como se não estivesse sujeita a nenhuma expressão teórica determinada, estava dando resposta, em forma consciente ou não, a uma dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais.

O avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação.

As propostas novas, como às vezes ocorre para os menos experientes, produziram algum nível de confusão. E sem maior reflexão eles decidiram eliminar toda possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação e em todos os aspectos possíveis de estudar no sistema educacional.

Abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. E alguns rejeitaram a medida no ensino por absurda, artificial e inútil; enquanto outros expressavam que o enfoque qualitativo era, simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência.

Temos expressado que a quantificação dos fenômenos sociais apóia-se no positivismo e, naturalmente, também no empiricismo. As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo. Por isso, em geral podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, de compreender e analisar a realidade:

— *Os enfoques subjetivistas-compreensivistas*, com suporte nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito(para o ator etc.).

— *Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural* — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.).

Considerando-se que estas duas linhas de pesquisa qualitativa se apresentam como alternativas metodológicas frente ao positivismo quantitativo, não podemos deixar de mencionar que a pesquisa qualitativa de cunho estrutural-funcionalista tem tido grande desenvolvimento, favorecida especialmente nos países do Terceiro Mundo pelos regimes políticos que vêem nela uma forma de conservar o *status quo* social elitista que os caracteriza. Os postulados do estrutural-funcionalismo, de ordem, de hierarquias, de atenção de maneira singular aos desvios, às disfunções, sua visão estática da realidade e, fundamentalmente, sua idéia importante de considerar a educação como socialização e adaptação aos esquemas sociais existentes etc., servem positivamente ao conservadorismo. Por outro lado, não é possível esquecer que uma das raízes da pesquisa qualitativa está no campo da antropologia e foi o funcionalista e positivista Malinowski que criou o método etnográfico de tanta fortuna no tipo de pesquisa qualitativa que se desenvolve na educação. Ainda o uso do método etnográfico, apoiado na teoria estrutural-funcionalista, não determina a mecânica definitiva do emprego desse método e, de qualquer método, a efetividade alcançada na antropologia foi tão importante que os que se servem dele em outros campos o seguem empregando, iluminandos pelo funcionalismo.

Talvez seja necessário lembrar os pontos de vista do marxismo sobre o qualitativo e o quantitativo. Já dissemos que surgiu uma dicotomia no campo da pesquisa da educação que ainda alguns procuram manter. Essa dicotomia, já o indicamos, não tem razão de existir, analisada da perspectiva marxista e da própria experiência dos pesquisadores.

Os marxistas afirmam que existe uma relação necessária entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa. E esta, como sabemos, resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Mas a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa.

O referido problema dicotômico comentado no espaço da pesquisa qualitativa, apoiado nos referenciais teóricos básicos, marxismo, fenomenologia e ainda no estrutural-funcionalismo (com muitas reservas porque este, com sua raiz positivista, assinala a oposição entre quantidade e qualidade, porém levanta a pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa), estritamente não existe. Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar.

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Por outro lado, a investigação quantitativa realizada a nível de cursos de pós-graduação em educação raramente tem contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema de ensino nacional.

A pesquisa participante que, em torno dos aspectos teóricos e práticos, avança em seus delineamentos sistemáticos apresenta em nosso meio tentativas muito valiosas, frente aos problemas da pesquisa qualitativa e na busca de alternativas metodológicas para a investigação.*

Todos estes estudos referem-se especialmente a aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa que surge, com diferentes enfoques, como alternativas para a investigação em educação.

* THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):45-50, maio 1984.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):51-4, maio 1984.

GONÇALVES, Obed. Incorporação de práticas curriculares nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):55-62.

CAMPOS, Maria M. Maita. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):63-6, maio 1984.

Esta inquietação geral, inclusive nas esferas oficiais e não só nos ambientes universitários, revela uma preocupação pela busca de caminhos certos para a pesquisa.

Existem outros estudos* que incidem na metodologia, características e tipos da pesquisa qualitativa e que, por isso, devem ser mencionados aqui.

Isto significa que os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos, ainda que seus esboços teóricos e sua prática fiquem a nível de elites. A massa dos pesquisadores que vive nas universidades se esforça para amadurecer os novos posicionamentos da pesquisa na educação. Trata de encontrar os caminhos certos. Mas a tarefa não é fácil. Como disse Wanderley, o pesquisador deve lutar para vencer dificuldades de diferente natureza. E as que dizem respeito com sua própria formação tradicional, no seio positivista e estrutural-funcionalista, não são as mais fáceis de superar.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49):67-70, maio 1984.

DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (48):67-73, fev. 1984.

— Em busca de alternativas em educação. Questões de estudo e pesquisa. Brasília, s.d. 16 p. mimeo.

— Avaliação qualitativa. Brasília, DF, 1985. 23 p. mimeo.

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45):66-71, maio 1983.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista — Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, Rio de Janeiro, n.º 7, jan./jun. 1985.

CURY, Carlos Roberto; BEISIEQUEL, Celso de Rui; SAVIANI, Dermeval; ARROYO, Miguel Gonzales. Programa Estadual de diagnóstico do setor educação. Projeto A Necessidade de um Outro Estilo de Diagnóstico: Brasília, INEP, 1983. 17 p. mimeo. (Os autores reconheçam o valor dos diagnósticos quantitativos, mas o novo tipo de diagnóstico "atenderia também à qualidade do ensino que chega à população").

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Crítica metodológica: investigação social e enquête operária. São Paulo, Polis, 1980. (A "Introdução: A procura de alternativas metodológicas" é leitura obrigatória para quem deseja começar a preocupar-se com os âmbitos da pesquisa tradicional na educação e as novas perspectivas que se apresentam.)

EZPELETA, Justa. Notas sobre investigação participante y construcción teórica. Brasília, INEP, Seminário de Pesquisa Participativa, março de 1984. 28 p. mimeo. (Este trabalho é especialmente interessante pela clareza com que desenvolve os aspectos teóricos da pesquisa qualitativa.)

PALHARES SÁ, Nicanor. Discutindo a pesquisa participante. Brasília, INEP, Seminário de Pesquisa Participativa, mar. 1984. 19 p. mimeo.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Pesquisa participante: aspectos educativos e sócio-políticos. Brasília, INEP, Seminário de Pesquisa Participativa, mar. 1984. 22 p. mimeo. (Este enfoque de Wanderley se inicia com uma crítica ao desenvolvimento atual da pesquisa no Brasil: que é pouca e inútil, que se desinteressa pelas necessidades das grandes maiorias nacionais, que segue as linhas da pesquisa, que se realiza nos países desenvolvidos, que existe um divórcio entre a teoria e a prática, que são superficiais no sentido de não aprofundar e desmascarar a realidade, pelo qual os resultados são pobres etc.)

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante na América Latina. São Paulo, Brasiliense, 1985. 96 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 211 p.

— Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1984. 252 p.

2 CONCEITO, TIPOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

Pelo menos existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. Este obstáculo que se apresenta para atingir uma noção mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar.

A segunda dificuldade que surge na busca de uma concepção precisa da idéia de pesquisa qualitativa, como veremos, é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam.

Alguns autores¹ entendem a pesquisa qualitativa como uma "expressão genérica". Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Esta assertiva anterior nos obriga a desenvolver, para que nosso pensamento fique sem dúvidas, dois aspectos. O primeiro convida-nos a configurar as peculiaridades gerais da pesquisa qualitativa. E o segundo, a fazer um comentário, por enquanto sucinto, das modalidades que apresenta este tipo de investigação. Este último aspecto será apresentado a seguir. Aquele, posteriormente, e ajudando-nos, a base do contraste, pelos traços, claramente reconhecidos, que individualizam a pesquisa denominada quantitativa.

Todos os autores,² ao que parece, compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Isto não significou, de começo, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas.

A tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como *investigação etnográfica*. E pode-se dizer que, às vezes,³ se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade.

Nosso ponto de vista reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa. Esta afirmação é importante, porque significa que o tipo de inquirição que estamos procurando caracterizar recebe todas as peculiaridades que fazem diferente o enfoque etnográfico, de modo que, ao descrever brevemente este, estamos descrevendo um tipo de pesquisa qualitativa.

A tentativa de definir o que se entende por etnografia não é tarefa fácil. Em forma muito ampla podemos dizer que ela "é o estudo da cultura".³ Uma noção desta natureza, vaga, complexa, geral, serve, não obstante, para obter dela algumas premissas que se consideram básicas na pesquisa etnográfica. A primeira é que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer. Isto pode significar, e de fato na Antropologia foi assim, que, pelo menos, estamos em presença de duas realidades culturais: a que se deseja conhecer e a que é própria do investigador. Do reconhecimento disto surge uma série de implicações metodológicas na prática da etnografia. A primeira pode ser estabelecida em relação ao nível de conhecimento da realidade em estudo ao qual aspiramos alcançar. A etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar. Como veremos logo, surgem aqui alguns problemas que precisam ser levantados brevemente. Esta ação do pesquisador, numa zona específica da realidade cultural viva, vital, faz com que se pense em denominar a pesquisa qualitativa, simplesmente, *pesquisa de campo* ou *pesquisa naturalista*, porque o investigador atua num meio onde se desenrola a existência mesma, bem diferente das dimensões e características de um laboratório.

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. O valor científico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados. Os atos, as atividades, cerimônias etc., que realizam os sujeitos que formam parte do âmbito cultural que se pretende mostrar estão relacionados em quadros gerais de significados, válidos para todas as pessoas. A função do etnógrafo, assim, "não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas".⁴

É importante salientar para a pesquisa qualitativa em geral que entender a etnografia como o "estudo da cultura" desenvolve para o enfoque etnográfico dois conjuntos de pressupostos sobre o comportamento humano de extraordinária relevância para a investigação em educação. Com efeito, insere-se neste campo a idéia de "contexto", de uso mais ou menos comum entre os pesquisadores educacionais.

Fala-se de *pressupostos ecológico-naturalistas* e *pressupostos fenomenológico-qualitativos*.⁵ Os primeiros ressaltam a influência do ambiente sobre os atores. Se estes são retirados de seu meio habitual é muito difícil chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

A isto deve-se, por exemplo, o escasso impacto que têm tido na escola as teorias clássicas da aprendizagem⁶ que foram elaboradas longe do âmbito escolar, sem considerar o espaço natural onde se realizava o processo educativo. A complexidade vital da ação da criança, do sujeito humano, foi esquecida e substituída pela simplicidade configurada, artificialmente, no experimento. E assim se perseguiu, empurrado pelo modelo da ciência natural, uma validade generalizada dos resultados, que foi sempre utópica, irreal, equivocada. Como falso também foi o desejo de generalizar as conclusões para ambientes que se consideravam idênticos ou semelhantes àqueles em que se realizava a pesquisa. Não é possível defender a "identidade de meios culturais", e a semelhança dos mesmos é discutível para entender certos resultados de investigações atingidos em ambientes determinados.

O segundo conjunto de pressupostos que maneja a etnografia para elaborar os significados e interpretações dos fenômenos sociais, os *fenomenológico-qualitativos*, ressalta a idéia de que o "comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta".⁷ Isto significa tratar de descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas se pode chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes. Com efeito, além de salientar a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, coloca ênfase na idéia dos significados latentes do comportamento do homem. Estes podem ser ignorados pelo pesquisador e ainda pelo mesmo sujeito. Este tem processos de internali-

zação inconsciente, realizados ao longo do tempo. Nessa temporalidade perdeu-se a noção específica de determinada atividade, seu significado preciso. Se o investigador, envolvido numa perspectiva de inquirição qualitativa, não é capaz de compreender estas dimensões do comportamento do sujeito, derivadas, principalmente, do contexto cultural, pode observar um fenômeno e explicá-lo equivocadamente. Por outro lado, uma visão da realidade social e cultural deste ângulo obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas, marcadas, fundamentalmente, pela flexibilidade da ação investigativa. O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas idéias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de idéias gerais básicas. Ele, como já expressamos, pertence a determinada cultura que, seguramente, será, ou pode ser, um obstáculo para compreender em toda sua extensão outra realidade cultural. Mas, na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho. Isto elimina a possibilidade da colocação de hipóteses, que devem ser testadas empiricamente, e de esquemas de atividades levantados a priori, questionários padronizados, análises de resultados de acordo com certos cânones rígidos etc., tão comuns nos modelos positivistas e empiricistas tradicionais. Estes, buscando a objetividade e neutralidade do "dado" atingido, procuravam eliminar toda possibilidade de presença do sujeito nos resultados. A pesquisa qualitativa, como veremos, rege-se por critérios diferentes dos manejados pelo positivismo, para alcançar produtos com validade científica.

A dimensão apriorística da pesquisa quantitativa em educação partiu de paradigmas dedutivos, ao invés de indutivos, próprios da pesquisa etnográfica. Isto permitiu não só elaborar categorias antes de começar o estudo, como também delimitar os resultados dos esquemas culturais do investigador. O enfoque realizado a priori facilitava grandemente a análise do resultado alcançado e reduzia, ao mesmo tempo, a capacidade criativa do pesquisador e a utilidade do estudo para a realidade educacional.

A ausência de hipóteses rígidas a priori, que deviam ser empiricamente verificadas, apoiando-se, de maneira fundamental, na estatística, obrigou o pesquisador a ter um conhecimento geral aprofundado da realidade que servia de contexto ao foco em estudo e dos suportes teóricos principais que guiavam sua ação. Isto permitiu a flexibilidade para formular e reformular hipóteses à medida que se realiza a pesquisa. Este traço da etnografia aponta para uma característica dela que se considera essencial: a de ser a estratégia etnográfica aberta.⁸ Isto não quer dizer que ela perca seu caráter de ser uma observação cuidadosa. Mas a rigidez do método deve permitir, por exemplo, que as perguntas inicialmente formuladas possam ser enunciadas de outra maneira ou em parte ou totalmente substituídas, à luz dos resultados e evidências que o pesquisador está configurando. Esta capacidade de autocorreção do método, de *feedback*, de avançar adaptando-se a circunstâncias que se apresentam, guia

do-se por hipóteses novas, separa a etnografia diametralmente dos enfoques quantitativos e experimentais.

Devemos entender, não obstante isso, que isto não faz da etnografia uma disciplina sem rumo certo. Ela, como já dissemos, tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados. Esta é sua meta, mas não exclusivamente. Essa preocupação, porém, torna-se uma condição *sine qua non* de sua existência como disciplina científica.⁹ Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social. A validade de suas conquistas reside precisamente na exatidão com que realiza a busca de significados que condutas e organismos têm para os indivíduos que são afetados direta ou indiretamente, clara ou obscuramente, em suas decisões e em suas vidas.

Temo-nos referido especificamente à etnografia porque consideramos que ela trouxe contribuições mais decisivas no quadro que tratamos de desenhar em torno ao que pretendemos denominar pesquisa qualitativa.

No campo dos que trabalham em enfoques qualitativos estas têm recebido outras denominações, além de serem conhecidas como estudos etnográficos.¹⁰ A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras que apontaremos posteriormente. Naturalmente, não pretendemos ser exaustivos na busca das denominações da pesquisa qualitativa. E tampouco vamos definir aquele tipo de pesquisa que melhor representaria o enfoque qualitativo. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

Este último tópico nos leva a colocar a segunda dificuldade que se nos apresenta para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa (o primeiro obstáculo surgia da necessidade de delimitar a abrangência do enfoque qualitativo, sua generalidade e sua especificidade): as bases teóricas que orientam o pesquisador.

Já expressamos que este ângulo de apreciar o problema apresenta caracteres difíceis. Estes derivam da postura geral de alguns pesquisadores que não definem taxativamente seus pontos de vista teóricos ainda que eles sejam perceptíveis no desenvolvimento da pesquisa e na interpretação dos resultados.

Em geral, podemos dizer que a pesquisa qualitativa foi dominada, no começo, pelo funcionalismo e o estrutural-funcionalismo, com raízes no positivismo. Um bom exemplo disso nos chega do campo da Antropologia, especialmente com Malinowski. Ele ainda se esforçava na interpretação e explicação das realidades culturais que estudava buscando leis com validade generalizada.¹¹

Na década de 70 apareceu a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica. Seu desenvolvimento surgiu como forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais. Suas bases teóricas, de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana, permitiram rápido desenrolar de seus princípios que, como os do positivismo, fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas. Neste sentido, o enfoque fenomenológico é conservador e, por isso, sua importância teórico-prática para os países subdesenvolvidos, segundo nosso ponto de vista, é muito relativa. E nesta deficiência, nesta inadequação da pesquisa qualitativa de índole fenomenológica, justifica-se a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador.

Não obstante o imediatamente anterior, cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. Por ora, serão assinalados dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico.

Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada "pesquisa participante" (ou "participativa") pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda.

Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de idéias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação. Nossa tentativa peca, talvez, por ser relativamente parcial, já que, quando assinalamos traços peculiares, estamos com a idéia em mente, de maneira principal, do enfoque qualitativo de natureza fenomenológica. Isto se deve ter presente no desenvolvimento das idéias que se colocam a seguir em relação ao tópico específico que nos preocupa.

É importante ressaltar que existem marcadas diferenças nas denominações "perguntas norteadoras" ou "questões de pesquisa", em relação ao tipo de pesquisa qualitativa de acordo com sua fundamentação teórica (estrutural-funcionalista, fenomenológica e dialética) que estamos realizando e a pesquisa quantitativa. Isto quer dizer que existem interrogações típicas para investigações que perseguem quantificar as respostas: E que também se estabelecem diferenças, em geral, nas inquisições qualitativas de acordo com sua natureza teórica, como já o destacamos quando desenvolvemos o tópico "Problema de Pesquisa".

Alguns autores,¹² pensando exclusivamente na pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, expressam que ela não se preocupa nem subsidiariamente das "causas", nem das "consequências" da existência dos fenômenos sociais, mas das características deles, já que sua função principal é descrever. Seriam perguntas típicas para esta classe de pesquisa, algumas como as que a seguir se indicam:

"— Que formas apresenta o fenômeno que estudo?"

"— Que variações encontramos neste fenômeno?"

Os fenômenos que estuda a pesquisa educacional são os "fenômenos educacionais". Estes são todos "fenômenos sociais". Como tais, devem ter certas características gerais que os permitem diferenciar de outros fenômenos.

De outra maneira, a expressão *fenômeno social* pode apresentar-se como demasiado geral, imprecisa, vaga, difícil de delimitar e de analisar. Por isso, têm existido esforços tendentes a assinalar traços peculiares aos "fenômenos sociais", que permitam identificá-los. Uma tentativa realizada nesse sentido, interessante e útil, é a de Lofland.¹³

Esse autor descreve e delimita o fenômeno social através de seis categorias. Segundo ele, todo fenômeno social estaria constituído por atos, atividades, significados, participação, relação e situações.

Os *atos*. Seriam ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.

As *atividades*. Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas, meses.

Os *significados*. Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.

A *participação*. É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.

As *relações*. Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.

As *situações*. Estão constituídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar.

Desta maneira, segundo Lofland, o fenômeno social deixa de ser vago e o pesquisador pode-se perguntar: "Quais são as características, variações e formas que assumem os atos, atividades, significados, participação, dentro da situação educacional que estudamos e como esta se manifesta em geral?"

Pensemos num fenômeno social educacional específico: o interacionismo que se produz na sala de aula entre professor e alunos. Isto é o que nos interessa analisar, estudar. Um *ato* poderia ser a pergunta de um professor e as respostas dos alunos; a representação (uma cena) de um diálogo entre estudantes. Já uma *atividade* poderia estar constituída pela realização de uma tarefa pelos alunos, por exemplo, uma experiência de laboratório, ou a eleição da nova diretoria da turma. O *significado* pode surgir na troca de idéias que permitam a configuração de determinado ato, por exemplo, como votar, ou numa atividade, como eleger os estudantes dirigentes do grupo. A *participação* de uma pessoa da turma, com alto exemplo de liderança, pode ser destacada dentro da situação que se estuda: ou a presença de grupos homogêneos e ativos, ou a simples adaptação dos sujeitos ao processo geral que se desenvolve. As *relações* podem apresentar muitos matizes. Como são as relações entre professor e alunos? E as inter-relações entre estes? E entre o líder e o grupo e os grupos? Como funcionam internamente os grupos? A *situação* é a turma toda, com espaço e tempo limitados, alunos e professor, com seus próprios materiais, com seus problemas e, especialmente, com o tópico específico ao qual se intenta buscar significados e interpretações.

Pensando na pesquisa qualitativa de tipo fenomenológico, Bogdan¹⁴ assinala cinco características fundamentais a essa classe de atividade inquisitiva. Vamos comentar brevemente cada uma dessas peculiaridades discriminando os traços, ou ampliando-os, completando-os, para ter uma idéia mais precisa dos contornos que definem as duas modalidades mais impor-

tantes em prática à investigação qualitativa de origem fenomenológica e de natureza histórico-estrutural, dialética.

As *características* que Bogdan indica para a pesquisa qualitativa que tomaremos como base para o propósito enunciado imediatamente antes são as que se anotam a seguir.

1.^a) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.*

Ambos os tipos de pesquisa, a com base fenomenológica e a com fundamentos materialistas e dialéticos, ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito. Mas existem diferenças essenciais entre elas em relação a suas concepções do meio. Com efeito, entretanto, a primeira considera o ambiente especialmente constituído por elementos culturais, o que é uma redução, ainda que se denomine cultura a todos os ingredientes do meio criados pelo homem, em determinada realidade social; a segunda pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infra-estrutura, e uma superestrutura. Ambas as realidades, dialeticamente, relacionam-se e influenciam-se, transformando-se mutuamente na evolução do tempo. Nesta forma, ainda que se privilegiem os aspectos econômicos, numa última instância, em algum momento da evolução dos grupos sociais, a política, a religião, a ciência etc. outorgam também significados essenciais à vida humana. O chamado "ambiente natural" de Bogdan¹⁵ existe, mas é observado numa perspectiva que o vincula a realidades sociais maiores. O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social. Ambas as categorias de pesquisa partem do fenômeno social concreto. Mas para uma, a fenomenológica, o importante e verdadeiro é o conteúdo da percepção; para a outra, sua aparência e essência, que em seus significados se avaliam na prática social.

2.^a) *A pesquisa qualitativa é descritiva.*

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente *descritiva*. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana.

3.^a) *Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.*

Esta característica é muito importante na individualização como atividade científica da pesquisa qualitativa, especialmente em relação à investigação quantitativa, de cunho positivista, preocupada só em atingir as aparências dos fenômenos sociais, o que se apresentava à observação e/ou experimentação. Mas também é importante esta peculiaridade para estabelecer as diferenças entre os dois tipos de pesquisa qualitativa que estamos comentando. Ambas estudam o processo dos fenômenos. A investigação histórico-estrutural, porém, aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. Num estudo que se realiza na sala de aula, por exemplo, a pesquisa fenomenológica está interessada, ao interpretar as expectativas que têm os estudantes com respeito a seu futuro, em descobrir, *verbi gratia*, a função que o professor desempenha na elaboração desses projetos. É uma interpretação a-histórica e limitada às circunstâncias imediatas que envolvem o fenômeno.

4.^a) *Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.*

Ambos os tipos de pesquisa qualitativa partem do fenômeno social. Diretamente sobre este começa a análise. Existem, porém, diferenças fundamentais entre eles. A pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipóteses que verificar empiricamente, como ocorria no positivismo. Isto significava a presença de uma teoria, toda uma concepção delimitada a priori. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se ao nível de abstração, ao conceito. Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, como já dissemos, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno

social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente.

A pesquisa qualitativa, com fundamentos fenomenológicos, primeiro coleta os dados. Estes servem para elaborar o que se denomina "teoria de bases",¹⁶ que é um conjunto de conceitos, princípios, significados, que se elevam de baixo para cima. O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a "coisa em si", o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social. A expressão *de baixo para cima* caracteriza-se simultaneamente.

5.ª) *O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.*

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. No positivismo, eles foram considerados ou como óbvios ou não investigáveis. O enfoque fenomenológico privilegiou esta análise porque considerou que os significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência. Por isso, os investigadores dessa corrente aprofundaram, especialmente através da entrevista semi-estruturada e da observação livre (daqui os nomes da pesquisa qualitativa, de "entrevista aprofundada", de "observação qualitativa"), o estudo do que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. Na busca do que estava aí, muitas vezes, invisível, os pesquisadores procuravam detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos.

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Quando estamos empenhados na caracterização da pesquisa qualitativa, podemos ser ajudados na concretização desse propósito se nos fixamos brevemente no *delineamento* dela. Isto não é outra coisa que o plano, o desenvolvimento hipotético do estudo que queremos realizar.

Já expressamos que, no tipo de pesquisa quantitativa que desenvolvemos ao longo destes últimos anos, temos seguido esquemas mais ou menos rígidos. O primeiro passo estava constituído pela escolha do "problema". Este devia reunir uma série de condições. Uma das principais era a da *originalidade*. Dificilmente era aceitável que o assunto que se pretendia estudar, pela idéia das generalizações, houvesse sido preocupa-

ção de algum pesquisador, nas "mesmas dimensões e circunstâncias", na França ou na América do Norte. Quando se *delimitava e justificava* o tópico, começava a *revisão sistemática de literatura* (que, naturalmente, para ter uma visão geral do problema, havia começado antes), com o intuito de saber que se havia pesquisado em torno da área específica na qual se inseria o tema. Em seguida, apoiando-se na fundamentação teórica, principalmente, formulavam-se as *hipóteses e/ou as questões de pesquisa e perguntas norteadoras*. Logo se dedicava especial atenção à *definição operacional das variáveis*. Continuava-se com o planejamento da *coleta dos dados* (para o qual se prestava cuidadosa atenção aos instrumentos: questionários, escala, entrevista, ficha, formulário etc., que podiam ser elaborados pelo pesquisador e submetidos geralmente a processos de testagem de validade de conteúdo e de fidedignidade, ou o investigador resolvia usar um teste ou escala que fora aplicado com bons resultados em Chicago ou Frankfurt e que havia sido adaptado ao meio científico). E, por último, a *análise dos dados*, onde, em geral, apenas se indicava o possível tratamento estatístico. Às vezes, esta se apresentou em forma sofisticada, como se se desejasse, por este fato, elevar o nível de objetividade e o valor científico dos resultados.

Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. É indispensável, não obstante isso, fazer alguns esclarecimentos importantes.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue seqüência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado "relatório final" da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados.

Por outro lado, não obstante o pesquisador inicie sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresen-

tarão. Não obstante isso, deve ficar expresso em forma muito clara que o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio. Isto, por exemplo, na entrevista semi-estruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema. Este ponto ficará mais claro, em seguida, quando abordarmos os tópicos de coleta e análise de informações.

Na pesquisa qualitativa existe pouco empenho por definir operacionalmente as variáveis. Elas são apenas descritas e seu número pode ser grande, ao contrário do que apresenta o enfoque quantitativo, preocupado com a medida delas e a verificação empírica das hipóteses.

Uma das diferenças fundamentais que existe entre a pesquisa qualitativa e a tradicional reside na determinação da população e da amostra. A investigação positivista fez da definição da amostra, buscando estabelecer conclusões com validade geral, um processo complexo, difícil e, muitas vezes, sofisticado, no qual a estatística se transformou num meio principal. Este instante do desenvolvimento da pesquisa, bem como outros relacionados com o tratamento estatístico dos dados e com o estabelecimento do coeficiente de fidedignidade nos instrumentos que se usariam para a reunião das informações necessárias, ficaram à margem do conhecimento, em muitas oportunidades, dos "leitores de pesquisa" que optaram por "pular" estas etapas do processo da investigação, consideradas "chaves" pelos especialistas de origem quantitativa.

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra. A pesquisa de origem materialista dialética, que desconhece a dicotomia qualitativa-quantitativa, pode apoiar-se na estatística para determinar a representatividade da amostragem.

Voltando ao Relatório Final da pesquisa que, no enfoque quantitativo, apresentava cada aspecto (formulação do problema, hipóteses, revisão da literatura, variáveis etc.), em forma separada, cuja culminância estava representada pela "Análise e interpretação dos resultados — Recomendações", no estudo qualitativo este Relatório tem outra estrutura.

Em primeiro lugar, não existe essa visão isolada das partes do estudo. Todas elas estão relacionadas. Por exemplo, a fundamentação

teórica não existe como um capítulo separado. Ela serve para apoiar, se é possível, as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação. Desta maneira, ressalte-se, em seguida, outra característica do Relatório: segundo o enfoque positivista, não existe expressa, na pesquisa qualitativa, esta parte final, ao menos nesses termos. Com efeito, em todos os instantes do processo investigativo tem-se colocado "idéias finais" que são enfatizadas, posteriormente, num apanhado geral, cujo título representa os conceitos básicos atingidos pelo estudo.* Deste modo, esse corpo considerado como essencial no enfoque quantitativo, "Análise e Interpretação de Resultados — Recomendações", não existe nessa forma.

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetividade capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.¹⁷

3 UM TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA. O ESTUDO DE CASO **

Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes.

O Estudo de Caso na pesquisa quantitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar.

Realmente, o Estudo de Caso não foi uma classe de pesquisa típica do modelo positivista, tão inclinado à quantificação das informações. Por isso, com o desenvolvimento da investigação qualitativa, o Estudo de Caso, que estava numa situação de transição entre ambos os tipos de investigação, constituiu-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional.

O que é o Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina

* A dissertação de mestrado de Ana Maria Elorrieta Romo, aluna do Curso de Mestrado em Educação da UFRGS, ilustra muito bem o que queremos expressar. Além disso, o título do trabalho de Ana Maria reflete com acerto a idéia central que focalizou.

** LUDKE, Menga & ANDRÉ, Maril. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. 99 p., desenvolvem o estudo de caso, ressaltando a sua importância para a pesquisa em educação.

suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. Por exemplo, o exame das condições de vida (nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, profissão destes, tempo que os progenitores dedicam diariamente ao filho, orientando-o nos estudos, tipo de alimentação do aluno, prática de esportes, sono, perspectivas do estudante e dos pais em relação ao futuro da criança, a opinião dos professores, dos colegas etc.) que rodeiam um aluno que repetiu a primeira série do 2.º grau, de uma escola pública. No estudo de uma turma de 8.ª série de uma escola particular, de uma comunidade de pescadores, de uma escola de uma vila popular etc. é fácil compreender que a análise do ambiente, negativo ou positivo, que circunda uma pessoa, é muito mais simples que a interpretação dos problemas que apresenta uma comunidade agrícola que pretende organizar uma cooperativa de produção e consumo.

Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais.

O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do novíço, como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas sobre o valor científico de seu trabalho. Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias.

Bogdan,¹⁸ falando sobre o Estudo de Caso, chega a distinguir vários tipos dele. Seguindo os conceitos mais importantes desse autor, queremos caracterizar brevemente cada uma dessas categorias de pesquisa.

1.ª) Estudos de Casos histórico-organizacionais

O interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registraram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entre-

vistas etc. Esta informação prévia necessária é básica para delinear preliminarmente a coleta de dados.

2.ª) Estudos de Casos observacionais

Esta é uma categoria típica, poderíamos dizer, de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de informações mais importante dela é a *observação participante*, que, lembramos, às vezes, aparece como sinônima de enfoque qualitativo. O foco de exame pode ser uma escola, um clube, uma Associação de Vizinhos, uma Cooperativa de Produção e Consumo etc. Agora não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela. Nesse sentido, podem ser objeto da observação participante aspectos como os seguintes:

- a) O trabalho que realiza numa sala de aula de uma escola um grupo de professores que está aplicando novos métodos de ensino das matemáticas.
- b) O treinamento e jogos oficiais de uma equipe de futebol de um clube de esportes.
- c) As reuniões de planejamento anual do trabalho de uma Associação de Vizinhos.
- d) As sessões de uma Cooperativa de Produção e Consumo para modificar seus estatutos etc.

É muito interessante salientar que o investigador pode ir às organizações com propósitos muito definidos. E talvez tudo dê certo. Mas, às vezes, ocorre que as instituições apresentam necessidades específicas e, quando contam com a presença de uma pessoa que seja capaz de atendê-las, reclamam sua cooperação. Isto quer dizer que o pesquisador deve entrar em contato com as organizações e, talvez, com elas resolver o que mutuamente se considere importante para trabalhar. É verdadeiro que nem o investigador nem a organização desejam envolver-se em atividades que a ninguém interessam.

3.ª) O Estudo de Caso denominado História de Vida

Geralmente, a técnica utilizada para investigar em "História de Vida" é a entrevista semi-estruturada que se realiza com uma pessoa de relevo social (escritor famoso, cientista célebre, filantropo esclarecido, político de renome etc.), ou com uma pessoa de uma vila popular (como a antiga professora, presidente da Associação de Mães, operários distintos, uma família qualquer etc.). A entrevista aprofunda-se cada vez mais na "História de Vida" do sujeito. Deste tipo de pesquisa surgiu a idéia de denominar a pesquisa qualitativa de "Entrevista Aprofundada". Porém, a entrevista não é a única técnica que se pode usar na "História de Vida".

Usada ela como único instrumento, pode dar uma visão unilateral da pessoa, incompleta, ou falsa, devido a muitas razões. Algumas delas podem estar relacionadas com a capacidade de recordar do entrevistado, com sua "visão áurea" de determinados momentos de sua existência. É um fato reconhecido por todos que as pessoas que avançam muito na velhice tendem a salientar melhor as coisas que ocorrem em sua juventude, em sua idade precoce, antes que os fenômenos da idade adulta tardia. Por isso, é realmente útil, para ter uma concepção mais fiel da "História de Vida", revisar documentos, obras, realizar entrevistas com as pessoas vinculadas com o sujeito etc.

Existem outros Estudos de Casos que devemos mencionar e comentar brevemente. Talvez o mais importante deles seja o *Estudo de Caso de uma comunidade*, que se pode transformar numa pesquisa complexa, ainda que só se privilegiem com ênfase os aspectos de relevo que nela interessam. Geralmente, o enfoque é realizado por equipe de investigadores multidisciplinar que setORIZAM a unidade em exame, ressaltando os pontos de culminância dela, sem perder a visão integral do foco de análise.

Também têm sido preocupação de pesquisadores Estudos de Casos denominados "Análise Situacional" e "Microetnográficos".¹⁹ O primeiro refere-se a eventos específicos que podem ocorrer numa organização. Por exemplo, uma greve de estudantes. O pesquisador procura conhecer os pontos de vista e circunstâncias que são peculiares a todos os envolvidos nesse fenômeno. O segundo focaliza aspectos muito específicos de uma realidade maior, *verbi gratia*, o comportamento dos alunos do jardim de infância no recreio.

Um aspecto interessante do *Estudo de Caso* é o de existir a possibilidade de estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos, o que dá origem aos *Estudos Comparativos de Casos*. O enfoque comparativo enriquece a pesquisa qualitativa, especialmente se ele se realiza na perspectiva histórico-estrutural. Em geral, esta linha de investigação segue os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos. Poderiam ser exemplos de Estudos Comparativos de Casos assuntos como os seguintes: a preparação para o trabalho em escolas de vila popular e de zona de classe social alta; a inter-relação na sala de aula de professores e alunos de meios sociais baixos e elevados; o comportamento de meninos, em relação ao sexo feminino, em escolas co-educacionais ou mistas e em escolas exclusivamente para homens.

Sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc. Trata-se então de *Estudos multicasos*. Exemplo: estudo de duas escolas técnicas que formam técnicos contábeis (aspectos físicos, história de suas vidas, evolução; matrícula, tipo de professores, número de técnicos formados, perspectivas dos estudantes em relação a seu futuro no mercado ocupacional etc.).

4 COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As idéias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo. Não obstante o que anteriormente foi expresso, a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral.

4.1 Técnicas e métodos na pesquisa qualitativa

Não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a Coleta de Dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios "neutros" que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitamos este ponto de vista, da "neutralidade" natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo. Esta asseveração geral exige uma série de esclarecimentos específicos que se faz necessário colocar para a idéia do que é a reunião de informações de índole qualitativa.

Sem dúvida alguma, o *questionário fechado*, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães de vila etc.). A *escala de opinião* surgida de uma sondagem realizada junto aos sujeitos também a podemos usar como instrumento auxiliar na busca de informações. A *entrevista estruturada*, ou fechada, pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações. A obser-

vação dirigida, estruturada, é capaz de ser útil para evidenciar, na prática, certos comportamentos que nos interessam colocar em alguma perspectiva ou convencer-nos de sua ausência. Inclusive os formulários e fichas, especialmente quando se trata de elementos físicos, nos podem ajudar para reunir os dados de que necessitamos.

Mas, sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a *entrevista semi-estruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o *método de análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. E isto sem desconhecer a importância de outros meios que, como as *autobiografias*, os *diários íntimos*, as *confissões*, as *cartas pessoais* etc., podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho.

Todas estas técnicas e métodos de Coleta e Análise de Dados exigem o que não ocorre na pesquisa quantitativa: atenção especial ao *informante*, ao mesmo *observador* e às *anotações de campo*.

Esta multiplicidade de recursos de que pode lançar mão o investigador qualitativo na realização de seu estudo permite que alguns autores falem de *técnica da triangulação*²⁰ que, segundo nosso ponto de vista, não foi claramente definida por eles e que nós, a seguir, intentaremos esboçar em suas linhas gerais.

4.1.1 TÉCNICA DA TRIANGULAÇÃO NA COLETA DE DADOS

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

Segundo a *técnica da triangulação* e supondo que estamos estudando sujeitos determinados, supervisores da educação, por exemplo, e a especificação de suas funções nas escolas, nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incum-*

bência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito.

No *primeiro aspecto*, salientam-se os *Processos e Produtos* elaborados pelo *pesquisador*, averiguando as *percepções* do sujeito (formas verbais), através de entrevistas e questionários, principalmente, e os *comportamentos e ações* do sujeito, mediante, de forma fundamental, a *observação livre* ou dirigida; e os *Processos e Produtos* construídos pelo *sujeito* mesmo (autobiografias, diários íntimos, confissões, cartas pessoais etc., livros, obras de arte, composições musicais etc.).

O *segundo ângulo de enfoque*, Elementos Produzidos pelo Meio, está representado: pelos *Documentos (internos)*, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e *externos*, que têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral); *instrumentos legais*: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; *instrumentos oficiais*, que seriam de duas classes: *aqueles* que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo; e *estatísticos* (percentagens de matrícula, analfabetismo, repetência, evasão etc.; informações quantitativas da escola ou do sistema escolar ou relativas a ele etc), e *fotografias* (sobre a vida do sujeito, colegas, atividades etc.). É interessante sublinhar que as fotografias podem constituir-se também como fontes de informações dos *Processos e Produtos Centrados no Sujeito*.

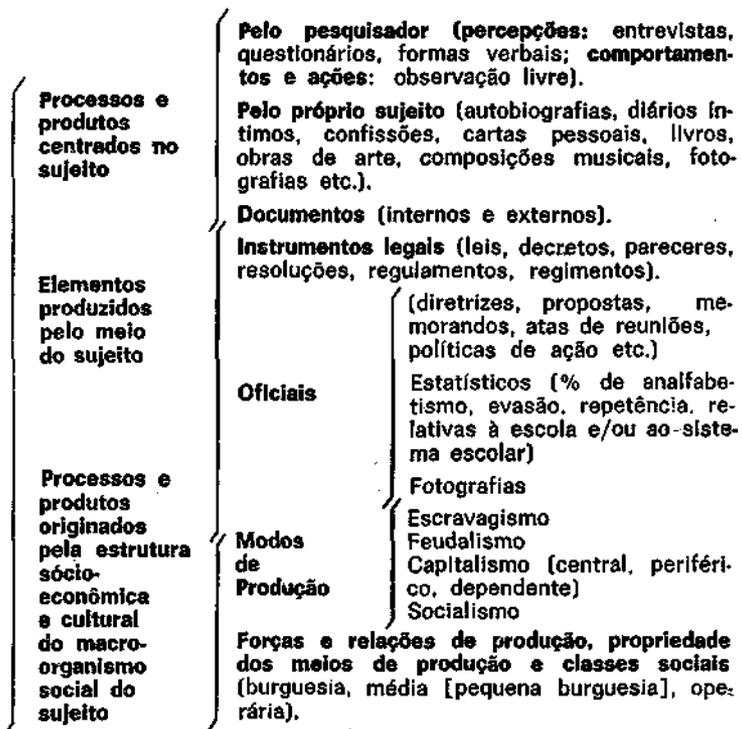
A *terceira perspectiva de análise, Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito*, refere-se aos *modos de produção* (escravagismo, capitalismo, socialismo), às *forças e relações* de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (burguesia, média [pequena burguesia] — e operária).

Numa visão esquemática, a *técnica da triangulação* apresenta-se da forma sugerida pelo quadro da página seguinte.

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e a Análise dos Dados *uma etapa* no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer idéia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação.

Ainda é necessário, antes de passar à descrição das técnicas e dos métodos que poderiam ser considerados como preferidos pelos pesquisadores que enfocam qualitativamente o estudo dos fenômenos sociais, nos determos,

**A
TÉCNICO
DA
TRIANGU-
LAÇÃO**



brevemente, em alguns conceitos que precisam ser esclarecidos em suas dimensões e sentidos. Queremos dizer algumas coisas sobre “dados” e/ou “materiais”, “observador” e “informante”.

4.1.1.1 Os “dados” e/ou “materiais”

Antes de qualquer definição do que entendemos por “Dados” e/ou “Materiais”, é indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se. A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam.

Lofland²¹ sugere que os pesquisadores qualitativos deveriam usar “materiais” ao invés de “dados”. Pensa ele que este último termo está carregado de conotações positivistas. “Dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. Entretanto, a palavra *materiais* seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa.

Parece-nos que a análise de Lofland é interessante e nos convida a refletir sobre um assunto que pode passar despercebido para o investigador e com conseqüências difíceis de aliviar de modo geral.

Usaremos indistintamente “dados” e “materiais” para referir-nos a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social. Este ponto de vista o sustentamos por duas razões. A primeira delas tem relação com o valor que cada conceito tem dentro de um contexto não só lingüístico, mas também histórico. E isto, para nós, é o essencial. Por outro lado, consideramos que, embora a palavra *dados* seja importante na investigação, existem outros vocábulos também fundamentais e que têm caracterizado a pesquisa quantitativa como, por exemplo, o termo *análise*. Queremos dizer que, se desejamos introduzir mudanças léxicas em nossa linguagem comum de pesquisadores, nossa tentativa deve ser ampla, talvez total. E isto não nos parece necessário, ainda, no trabalho de investigadores qualitativos. Por isso optamos, em geral, pelo uso dos termos tradicionais, dando-lhes o sentido que a situação da pesquisa qualitativa exige. Algumas expressões podem sofrer mudanças de significados importantes, afetando inclusive seu conteúdo essencial. Assim, por exemplo, as idéias de “hipóteses” e de “variável”. A primeira, na pesquisa qualitativa, modifica seu sentido principal, eliminando a necessidade inerente a ela, de verificação empírica mensurável; a segunda, ao invés de ser definida operacionalmente, deixando-a apta para a quantificação, é simplesmente descrita.

4.1.1.2 O pesquisador como observador

Uma das situações mais difíceis que se apresentam ao pesquisador que quer estudar a realidade social que se está processando, que está ocorrendo, é a de definir com clareza sua função. Ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores. Eles possuem interesses, inimizades, setores sociais constituídos por amigos, familiares etc., ou estão unidos pelos mesmos anseios. Se, de improviso, chega a um grupo um investigador interessado em falar com a gente, recolher informações, visitar as casas,

os locais de trabalho, trocar idéias com os vizinhos etc., pelo menos torna-se um indivíduo que desperta curiosidade, ou suspeita. Este é um momento crucial para a sorte da pesquisa que está em mente. Devem-se tomar resoluções que podem ser vitais para o futuro do trabalho.

Num instante tão importante para a investigação, infelizmente não se podem dar orientações precisas sobre modos de atuar e proceder. Cada situação tem suas próprias características. E o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho.

As vezes pode ocorrer que o pesquisador, por pertencer a uma instituição tida como conservadora, ao chegar a uma comunidade notadamente constituída por elementos da classe operária, com pensamento social avançado, seja, só pelo fato de sua origem, caracterizado como tradicionalista. E ser duplamente suspeito: porque é um estranho para o grupo e por vir desse meio tão diferente e alheio aos interesses vitais da comunidade.

Em algumas oportunidades, o pesquisador deve procurar ter uma idéia da maturidade política das pessoas antes de qualquer tentativa de querer ingressar como estudioso de suas peculiaridades. Se ela é elevada, isto é, se existe organização partidária consciente, talvez seja possível, através do diálogo e da negociação, com a liderança dos grupos, permitir o desenvolvimento de seu trabalho e, inclusive, apoiá-lo.

Quando se trata do estudo do pensamento do sexo feminino de uma Associação de Mães de uma vila operária em relação, *verbi gratia*, de trabalho da mulher, de sua função na sociedade, de seu labor ao lado do homem, de seus filhos, do lar etc., é possível que o relacionamento do pesquisador com as pessoas se torne mais fácil. As dificuldades maiores, seguramente, surgirão na fixação dos horários para a realização dos encontros, das reuniões, entrevistas etc.

Talvez possamos fazer uma recomendação geral, aparentemente óbvia ao pesquisador. Este, em qualquer circunstância, deve ser inflexível quanto à sua neutralidade frente aos problemas pessoais que possam apresentar os grupos e os indivíduos. Isto precisa de uma explicação. Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade. O ser neutral é um traço apenas observável para aqueles eventos que escondem interesses mesquinhos, subalternos, egoístas, de ganho pessoal etc. A resposta do investigador em face de acontecimentos desta natureza é a objetivação de suas realizações, à margem das brigas e dimensões individuais.

Lofland²² sistematiza as dificuldades que o investigador qualitativo pode encontrar ao intentar realizar uma pesquisa. A seguir, procuraremos expressar seu pensamento de maneira geral, comentando livremente seus pontos de vista.

— As divisões internas dos grupos

Em todos os agrupamentos sociais existem conjuntos de pessoas que se movem por interesses partidários, de partidos políticos, de lideranças com vocação comunitária ou egoísta. O pesquisador, não só porque não conhece a estrutura íntima dos grupos, mas também pelos objetivos científicos que persegue, deve permanecer longe de qualquer tipo de rivalidade para alcançar determinadas hierarquias, ainda que o cientista se sinta politicamente vinculado ou identificado a agrupações específicas que existam na comunidade. Porém, por mais eficiente que neste sentido seja o investigador, sempre será observado como alguém que pode ser capaz de inclinar-se em favor de alguém ou alguns. Por isso, suas atitudes e comportamentos são rigorosamente avaliados, buscando neles qualquer sinal de desvio que possa ser considerado como uma manifestação negativa de sua evidência de ser neutral.

— O sentimento de estar marginalizado

Naturalmente, em geral, o pesquisador não quer sentir-se parte do grupo que estuda. Não obstante isso, à medida que avança na investigação, que conhece os sentimentos e problemas das pessoas, pode ser chocante para ele escutar as vozes dos sujeitos que o identificam como um estranho. Atitudes, comportamentos etc., das pessoas do grupo, às vezes manifestos em forma inconsciente, talvez o fazem refletir sobre o nível de seu relacionamento com os membros da comunidade.

— A necessidade de envolver-se pessoalmente na vida do grupo

Esta é uma realidade na qual pode ser envolvido o pesquisador, especialmente se ele é inexperiente. Lembramos o caso de uma moça que começou a fazer uma investigação numa vila operária com tantos e graves problemas de fome, doença e tramitações burocráticas odiosas de que ela resolveu participar na busca de soluções das situações conflitivas. Tirou dinheiro de seu bolso para comprar remédios e alimentos para os doentes. Consumiu horas nos hospitais ou repartições públicas tratando de conseguir atendimentos para "seus vileiros". Outro pesquisador havia colocado objetivos totalmente diferentes daqueles que procurou, em seguida, alcançar; voltou-se com entusiasmo a conseguir madeiras e elementos para melhorar as condições de habitação, de vivenda, dos vizinhos da vila, ao mesmo tempo que alfabetizava crianças e adultos. Ambas as atitudes, notadamente românticas e messiânicas, pouco tinham a ver com um trabalho científico. Verdadeiramente, os problemas humanos, como a pobreza, a ignorância e a doença oferecem tão grande sedução aos espíritos sensíveis, que é fácil que desencadeiem, ainda nas pessoas mais frias, sentimentos de fraternidade, de apoio. Por isso, entre outras razões, a pesquisa qualitativa, no tipo denominado "pesquisa participante", quando se realiza em povoados que vivem na miséria, tem muitas dificuldades para obter achados científicos. Investigadores e "investigados" envolvem-se

tanto nos problemas que, se bem conseguem resultados ótimos para o desenvolvimento imediato da comunidade, não alcançam, muitas vezes, expressões que possam enriquecer a ciência social.

— A busca do informante adequado

Alguns pesquisadores que iniciam, pela primeira vez, trabalhos de campo acham que qualquer pessoa pode ser útil no fornecimento das informações que deseja. Realmente, não é assim. A escolha dos sujeitos mais capacitados para prestar ajuda à pesquisa não é fácil. Talvez o pesquisador tenha de se ver obrigado a processos de ensaio e erros reiteradas vezes antes de encontrar as pessoas adequadas para atingir os objetivos pensados. É possível também que o número de informantes diminua no desenvolvimento da pesquisa, geralmente, por falta de tempo ou irresponsabilidade dos mesmos. Em algumas oportunidades, o investigador deve buscar novas pessoas para entrevistar. Tudo isto, no melhor dos casos, pode significar problemas e frustrações temporários para o investigador.

Para amenizar estas dificuldades, o pesquisador deve realizar uma série de atividades preliminares tendentes a esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes. Isto significa realizar contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidas no processo social que interesse. Quando falamos disto, estamos pensando fundamentalmente na entrevista como técnica de Coleta de Informações. Deve ficar claro, de todas as maneiras, que nunca o investigador terá informantes ideais, perfeitos. Por outro lado, devemos lembrar que a entrevista é um dos recursos que emprega o pesquisador qualitativo no estudo de um fenômeno social.

Spradley²⁸ procura delinear as condições mínimas que devem ter proeminência no processo de escolha de um bom informante, quando se deseja estudar um fenômeno social vinculado ao desenvolvimento de uma comunidade, grupo social ou atividade específica. Esses requisitos poderiam ser os seguintes, tomando como base geral o pensamento do autor citado:

- a) antigüidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar;
- b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise;
- c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros;
- d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo.

A primeira e a segunda condições são muito importantes do ponto de vista de poder apreciar com exatidão os significados das diferentes situações que podem ser observadas. Todo grupo humano (agrupamento de advogados, médicos, professores, pedreiros, jornalistas etc.) tem seu

próprio mundo cultural, criado por processos de aculturação realizados lentamente ao incorporar-se a ele. Uma comunidade formada por operários tem suas expressões culturais peculiares. Como nos grupos de médicos e odontólogos existem profissionais que dominam melhor suas culturas características, isto é, os processos de aculturação têm sido intensos neles, assim também nos meios dos trabalhadores existem nas vilas operários que têm atingido realidades aculturais mais completas e complexas. Estes dois requisitos apontam, essencialmente, para o desejo do pesquisador de alcançar do informante os significados mais genuínos do fenômeno social em foco.

Uma pesquisa, porém, pode enfrentar grandes dificuldades em seu desenvolvimento se as pessoas escolhidas para serem entrevistadas não têm tempo suficiente para atender às necessidades da investigação.

Só depois de várias experiências diretas o pesquisador pode determinar que tal pessoa possui condições para expressar coisas essenciais dos fenômenos e que não se perde em detalhes desnecessários. Um detalhista, um sujeito que narra os fatos demoradamente, fixando-se em ângulos insignificantes, pode retardar perigosamente o desenrolar da investigação, inclusive tornar inúteis as entrevistas.

As vezes, não obstante isso, é o pequeno detalhe, surgido inesperadamente ou não, o que revela o primordial do mundo social que se está estudando. Ele pode aparecer devido à habilidade do pesquisador para dirigir a entrevista, pela própria qualidade do informante ou, simplesmente, por acaso. Nesta última circunstância, especialmente, só pode ser percebido se o cientista tem amplo domínio do assunto e aprofundado conhecimento da teoria geral que orienta seu trabalho.

É importante salientar que o investigador, ainda que pertença à mesma área dos sujeitos que estão participando na pesquisa (um professor universitário de educação, por exemplo, que esteja estudando as funções do supervisor nas escolas de primeiro e segundo graus), enfrenta uma realidade cultural específica, desconhecida, possivelmente, para ele, e da qual precisa tomar consciência em suas características principais se deseja realizar um trabalho científico. Este penetrar nos traços essenciais de uma cultura é realizado através do processo de aculturação que pode ser consciente ou inconsciente.

4.1.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COMO TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÕES

1.º) Aspectos gerais

Segundo nosso ponto de vista, para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista *semi-estruturada* é um dos principais meios que tem o

investigador para realizar a Coleta de Dados. Já expressamos que, no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta. Estas duas últimas são mais importantes para esta classe de enfoque. Não obstante isso, apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre, que não deve ser confundida com a entrevista não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semi-estruturada dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, orientadores educacionais, diretores, sobre as perspectivas da orientação educacional nas escolas), quando se realizam, primeiro, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos; logo se avança com grupos representativos de sujeitos de cada setor e, finalmente, numa *entrevista semi-estruturada coletiva*, formada por sujeitos dos diferentes grupos (professores, alunos, orientadores educacionais e diretores). Todas estas etapas da entrevista se desenvolvem em processos de retroalimentação. Isto quer dizer, por exemplo, que aqueles pontos escuros, que não têm sido possíveis completar, ou que aparecem como conflitivos ou divergentes, nas entrevistas individuais e dos grupos, podem constituir-se em bases para elaborar as questões iniciais da entrevista coletiva, que reúne todos os setores.

Os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos.

Em geral, a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam principalmente o informante e o teor do assunto em

estudo. Porém, nossa experiência nos indica que uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente. Não devemos esquecer que, se a entrevista tiver sido gravada, deve ser imediatamente transcrita e analisada detidamente pelo pesquisador ou equipe de investigadores, antes de realizar outra entrevista com o mesmo sujeito ou outras pessoas. Se o encontro não tiver sido gravado, a responsabilidade do investigador é ainda maior, porque os elementos de que se dispõe para realizar a análise, possivelmente fragmentados, exigem maior atenção. A entrevista deve ser escrita pelo investigador para, em seguida, estudá-la detidamente.

Spradley²⁴ faz uma descrição minuciosa de todo o processo de desenvolvimento da entrevista que ele denomina *etnográfica* e que, para nós, é a entrevista semi-estruturada. Em geral, vamos seguir livremente as idéias de Spradley referentes a esta técnica da Coleta de Dados.

2.º) Como iniciar a entrevista

O começo da entrevista está marcado por uma série de fases prévias informais. Por exemplo, se o pesquisador, através de uma pesquisa participante, deseja intervir diretamente na organização de uma Cooperativa de Produção e Consumo num pequeno povoado, primeiramente, sem dúvida, deverá realizar várias visitas à comunidade em questão, tratando de auscultar se existe a possibilidade de contar com o apoio básico para dar vida a uma atividade como a proposta. Deverá falar com as autoridades e vizinhos caracterizados do local, além de buscar obter sobre o local uma informação geral em relação a suas peculiaridades (número de habitantes, de famílias, alunos, professores, analfabetos, escolaridade das pessoas, lideranças vicinais, desenvolvimento econômico, formas de lazer etc.). Depois de todas as conversas familiares com indivíduos do grupo social, o pesquisador se tornará mais ou menos conhecido por todos. Sua figura será relativamente familiar, ainda que só alguns saibam o que está pretendendo. Convencido o investigador de que é possível concretizar o projeto, iniciará outras etapas, como, *verbi gratia*, a realização de uma reunião geral da vizinhança para intercambiar idéias sobre o assunto. Entretanto, nesse processo desenvolvido preliminarmente, ele terá conhecido pessoas e terá selecionado seus possíveis informantes. Poderá então dar início, de maneira sistemática, à sua pesquisa e, num primeiro momento, talvez precisar as dificuldades e as perspectivas da organização da cooperativa.

3.º) As questões preliminares da entrevista

a) Os propósitos da entrevista e do trabalho:

O informante tem uma idéia geral do que está interessado o pesquisador. A este lhe cabe ser explícito em torno de dois assuntos. Em

primeiro lugar, em relação aos objetivos da entrevista, porque, naturalmente, o encontro se realiza de forma amigável e familiar, o entrevistado deve saber, em geral, o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa. Isto significa que o investigador seja o mais explícito possível em relação à idéia do projeto que o anima e que, nesse momento, já circule como motivo geral de preocupação entre a vizinhança, depois de se ter reunido e intercambiado idéias sobre o tópico. Possivelmente o informante faça consultas ao pesquisador sobre a iniciativa que se sustenta antes de centrar a entrevista sobre as dificuldades e as perspectivas que apresenta a organização de uma cooperativa.

b) O registro e o horário da entrevista:

Este é um ponto muito importante. O investigador tem várias alternativas. Pode optar por ir anotando o desenvolvimento da entrevista, escrevendo só as idéias principais ou procurando reter tudo na memória para, imediatamente depois de terminada a conversação, reelaborá-la e analisá-la. Ou também pode decidir por gravar as entrevistas. Neste caso, elas devem ser em seguida transcritas e estudadas. Qualquer dos dois caminhos que tem o pesquisador deve ter a aprovação do informante.

Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as idéias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente.

Se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista. As vezes, também são necessários desenhos, planos etc., elaborados pelo informante e/ou pelo pesquisador. Uma fotografia fornecida pelo informante ou feita na hora pode constituir-se em material valioso.

Algumas pessoas não familiarizadas com a gravação das entrevistas afirmam que o gravador inibe o informante. Isto talvez seja verdadeiro no começo do trabalho. Mas rapidamente qualquer sujeito faz caso omisso desse aparelho e atua espontaneamente. Devemos considerar também que o informante, geralmente, não é uma única pessoa, senão várias. Seus pontos de vista são examinados à luz de várias perspectivas individuais, de grupo e de informações histórico-culturais além dos suportes teóricos do investigador.

É conveniente que o informante e o investigador estabeleçam *horário e local* possíveis de entrevistas e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas. Isto não só permite ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante e, nesta fase, um encaminhamento normal da pesquisa. Adiantamo-nos a dizer que nenhum investigador crê na rigidez absoluta da exatidão da realização dos encontros. Se não estamos conscientes disto, sofreremos muitas frustrações.

c) A necessidade de *rapport* na entrevista:

Antes de iniciar a entrevista mesma, o investigador deve estar plenamente convencido da necessidade de desenvolver, no desenrolar dela, todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado. Isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda. Para conseguir isto, não existem regras que se devam seguir em detalhe. Porém, sem dúvida, são importantes as condições de personalidade do informante e a disposição do cientista para tratá-lo como ser humano, como pessoa. A modéstia, e não a arrogância, contribui de maneira singela para que se estabeleça o ambiente que permite a mais ampla expressão de naturalidade, de espontaneidade. Nem tudo depende do investigador, mas sua ação, seu modo de comportar-se no grupo, suas atitudes etc. são decisivas para o êxito de seu empreendimento.

O começo da entrevista estará marcado por incertezas originadas tanto no espírito do informante como do pesquisador. Este se perguntará se alcançará os propósitos levantados em seu estudo com as respostas do entrevistado. Este não tem ainda clareza sobre o tópico, nem confiança sobre as intenções da pessoa com a qual conversa. Isto é algo natural. Ocorre geralmente entre todas as pessoas que se encontram pela primeira vez e iniciam um intercâmbio de opiniões, ainda que seja superficial. Se expressam alguns conceitos, ficam, entretanto, no espírito das pessoas muitos outros que não se dizem, e que talvez se desejam comunicar, mas não existe ainda a confiança para manifestá-los.

O investigador, ao mesmo tempo que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir.

Pelo menos existem duas maneiras de o cientista proceder para permitir a abertura e a compreensão desejadas. A primeira consiste em confirmar, em apoiar as asseverações do entrevistado, em mostrar-se de acordo com seu modo de apreciar as coisas. E a segunda, mais técnica e precisa, reside em oferecer possibilidade ao informante de iniciar a entrevista, dando respostas a aspectos de sua vida que ele conhece de forma ampla e completa. Para isto, a descrição das atividades profissionais, da ocupação que desenvolve no meio, pode ser um veículo apropriado para

que ele se expresse cada vez com mais propriedade. E se o investigado, de vez em quando, interrompe seu relato com perguntas que revelem interesse pelo trabalho que o sujeito realiza, a possibilidade de avançar no processo de mútuo respeito e simpatia crescerá muito. O entrevistador nunca deve permitir que o informante fique calado ou que a entrevista chegue a um ponto morto. Isto nada tem a ver com os "silêncios produtivos" que se produzem em todo tipo de conversa e muito mais numa entrevista que se faz com objetivos científicos. Às vezes, o investigador coloca perguntas que exigem do indivíduo que as responde uma pausa para refletir e buscar as idéias mais convenientes.

Quando se tem alcançado esse nível de simpatia recíproca, de confiança mútua, entre informante e pesquisador, podemos dizer que os dados fornecidos pelo entrevistado são vitais para a pesquisa, porque o informante marca sua presença também com verdadeiro interesse, isto é, está participando ativamente no desenrolar da investigação.

d) Os tipos de perguntas:

Se o pesquisador segue uma linha teórica fenomenológica, a ênfase estará destinada a atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais que estuda. E as perguntas de natureza *descritiva* terão a máxima importância. Por exemplo, o investigador pode pedir a uma mãe de uma vila popular que descreva um dia típico de suas atividades como dona do lar, ou a um professor que relate pormenorizadamente seu trabalho de um dia qualquer desde o momento que chega à escola. Ambas as histórias, ou outras semelhantes surgidas da índole indicada, ajudarão o pesquisador a descobrir os *significados* dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais.

As pesquisas descritivas podem apresentar diferentes matizes. Podem ser *gerais*: solicitar a um diretor de escola que descreva suas atividades administrativas; ou *específicas* se solicitamos à mesma pessoa uma descrição das atividades que realizou no dia anterior em sua função diretiva. Também podem estar dirigidas as perguntas especificamente a *tarefas*: "poderia fazer um esquema do desenvolvimento da aula de História que realizou hoje na quinta série?"; ou de *exemplos*: "poderia descrever a situação que o irritou enquanto desenvolvia sua aula de Português?" Existem perguntas descritivas dirigidas a obter uma informação sobre "*experiências*" do sujeito: "descreva uma atividade desenvolvida junto aos professores, como supervisora da educação, na qual considerou que havia alcançado pleno êxito profissional".

Outros tipos de perguntas, já dentro do campo da pesquisa histórico-estrutural, dialética, poderiam denominar-se *explicativas* ou *causais*. Elas têm por objetivo determinar as razões *imediatas* ou *mediatas* do fenômeno social. Estas últimas podem significar verdadeiro processo de conscientização tendente a esclarecer as possibilidades de transformação de determi-

nado fenômeno, cuja existência atual se considera negativa para o bem-estar da comunidade. A visão do contexto sócio-econômico nesta classe de questionamento não se refere exclusivamente ao mundo cultural circundante do sujeito, mas também, como já dissemos, ao meio nacional; pelo menos. Este processo, para que seja efetivo, pode exigir condições, inclusive, metodológicas heurísticas do pesquisador. Mas o método capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações, é o método dialético. Este não é fácil de manejar. Ele, além de exigir capacidade reflexiva ampla, precisa do apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só a nível de sua aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência.

São perguntas de natureza *explicativa imediata* as seguintes: "Por que pensa que os alunos têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática?" "A que se deve, segundo seu ponto de vista, a evasão escolar?"

São *interrogativas mediatas* algumas tais como as que se indicam a seguir: "Você que está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico pode contribuir para o progresso seu e de sua comunidade?" "Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem?"

As perguntas denominadas *conseqüências* têm por objetivo apreciar os resultados futuros para o grupo da existência de um fenômeno social. "Que pode significar para a comunidade urbana na qual você vive a grande quantidade de pessoas que não sabem ler nem escrever?"

As perguntas *avaliativas* perseguem estabelecer juízos de valor sobre os fenômenos sociais. "Como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar na organização de uma cooperativa?"

As questões *hipotéticas* podem apresentar diferentes matizes e elas encaminham o informante a situações possíveis de existir, nas quais ele pode participar, apreciar etc. "Se você fosse eleito presidente da cooperativa em organização, qual seria a atividade produtiva que primeiro começaria a desenvolver?" "Se você observasse que seus alunos brigam freqüentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?"

Existem também perguntas *categoriais* que tentam classificar fenômenos sociais, idéias, pessoas, coisas etc. "Se você observa a resposta de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos poderia classificá-los?"

Achamos que estes tipos de perguntas podem ser os mais importantes. Porém, o valor de assinalar estas possíveis classes de questões não reside em sistematizar os questionamentos que se façam ao informante, mas em abrir perspectivas para a análise e interpretação de suas idéias. Neste sentido, estas categorias de perguntas são, sobretudo, elementos heurísticos para o investigador e não amarras para enterrar seu trabalho.

4.º) O processo da entrevista semi-estruturada

Queremos ressaltar, reiteradamente, que a entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa reúne condições que a individualizam em relação à entrevista não-diretiva e à entrevista padronizada ou estruturada. Ainda podemos dizer que a entrevista não-diretiva pode ter escasso emprego no tipo de estudo qualitativo. Como todos sabemos, a pesquisa não-diretiva, de origem rogeriana, é centrada no sujeito fundamentalmente para compreendê-lo através — de maneira especial — de um processo de empatia, isto é, do esforço que realiza o entrevistador para colocar-se na situação experimentada, vivida pelo sujeito.

A entrevista padronizada ou estruturada, que se fundamenta, em parte, no princípio da neutralidade da ciência social (princípio que consideramos falso) e que se levanta visando à quantificação da informação, pode ter algum uso na pesquisa qualitativa. O primeiro tipo de entrevista, a não-diretiva, privilegia o sujeito; por isso, talvez, seu êxito no campo da Psicologia; o segundo, o padronizado, exalta o objeto, o que faz dele um dos instrumentos preferidos na coleta de dados do modelo positivista. Pensamos, entretanto, que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a "teoria em ação", que apóia a visão do pesquisador.²⁵

O processo da entrevista semi-estruturada * deve ser cuidadoso em todos os princípios já enunciados. Já dissemos que ela obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos.

4.1.3 OBSERVAÇÃO LIVRE

1.º) Conceito de observação

Outra das técnicas que privilegia a pesquisa qualitativa é a "Observação Livre".

O livro de Michel Thiollent, *Crítica metodológica: Investigação social e enquete operária*, que citamos nas Referências Bibliográficas, oferece, especialmente no capítulo III, análise muito clara sobre os diferentes tipos de entrevista (não-diretiva e padronizada) que recomendamos revisar.

"Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

A observação pode ser *estruturada* ou padronizada. Este tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses. Mas seu emprego, poderíamos dizer, é restrito, o que não ocorre na investigação quantitativa, em que essa técnica, especialmente nos estudos experimentais, é importante. A pesquisa qualitativa emprega usualmente a *observação livre* do desenvolvimento de determinada situação. Nela pelo menos devemos ter presente dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes. Um deles relacionado com a *amostragem de tempo*, e o outro, com as denominadas *Anotações de Campo*. Estas últimas são consideradas tão delicadas que merecem destaque maior, análise mais detida para colocar em relevo suas características.

Talvez a *amostragem de tempo* fique mais claramente estabelecida como uma idéia útil na pesquisa qualitativa se procurarmos explicar, através de um exemplo, suas peculiaridades. Admitamos que estamos tratando de delimitar as funções do supervisor escolar. Podemos conseguir isto mediante o emprego de vários métodos: entrevista semi-estruturada, análise de documentos, questionário aberto etc. A observação livre também é possível de ser empregada. Todos sabemos que o supervisor trabalha na escola. Para observar livremente seu trabalho existem várias possibilidades. Podemos observar o trabalho do supervisor durante um mês, vários meses, um ano etc., sem interrupções. E talvez cheguemos a precisar, com exatidão, o que ele realiza como educador. É possível também que observemos a prática do supervisor escolhendo aleatoriamente jornadas de trabalho desse especialista. Assim, *verbí gratia*, sorteamos (também a escolha pode ser intencional) jornadas (na tarde ou na manhã) e dias da semana de um ou vários supervisores para serem observadas livremente. Ao final teremos também um quadro das atividades que o supervisor cumpre na escola. Este processo de escolha dos dias e jornadas de trabalho é o que se denomina *amostragem de tempo*.

A observação livre, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a

relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado.

2.º) As anotações de campo

a) Conceito:

Na pesquisa qualitativa, o registrado das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir.

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão *amplo* faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Num sentido *restrito*, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada.

Este significado *específico* das anotações de campo não impede, porém, que muitas das idéias que colocaremos sejam válidas para diferentes fases do desenrolar da pesquisa qualitativa. E ainda mais: o tipo denominado "pesquisa participante", sem dúvida alguma, precisa que o pesquisador esteja premunido de algumas idéias básicas, como as que desenvolveremos, para atuar com critérios mais amplos e adequados às realidades nas quais conscientemente se inserirá.

Vários autores, entre eles Bogdan,²⁶ Wilson²⁷ e Lofland,²⁸ têm desenvolvido idéias em torno do conceito e outros aspectos das anotações de campo. Todas as definições ressaltam que estas consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc. Também as anotações de campo devem registrar "as reflexões" do investigador que surjam

em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. Podem ficar como um produto final do estudo, ou sofrer reformulações ou desaparecer, finalmente. As reflexões do investigador também podem referir-se a questões metodológicas ou teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação etc.

O imediatamente anterior permite distinguir dois tipos de anotações de campo: descritivas e reflexivas.

b) Os tipos de anotações de campo:

— As anotações de campo de natureza descritiva

A exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações. A descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sócio-cultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, idéia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos etc.

Nossa tentativa está dirigida a atingir o máximo de fidelidade na descrição. Algumas recomendações podem ajudar o pesquisador para alcançar resultados mais satisfatórios:

- Descreva os comportamentos, ações, atitudes etc., tal como eles se oferecem à sua observação.

Não diga, por exemplo, "o supervisor e os professores da escola trocam idéias sobre o plano global da escola, sob a coordenação do primeiro", como uma expressão sintética das tarefas desse especialista. Expresse-se, por exemplo: "Ao redor de uma mesa, dez professores da escola estão sentados. No quadro verde se apresenta um organograma do plano global da escola. O supervisor que coordena a reunião, de pé, diz: 'alguns colegas me expressaram que desejavam introduzir modificações no Plano. Aqui estamos para isso. Este é o organograma que representa o Plano Global da Escola e que já foi estudado por nós. Ofereço a palavra'. Vários professores levantam a mão ao mesmo tempo".

Ou também, *verbi gratia*, não diga, ao estudar o interacionismo na sala de aula entre professor e aluno: "O professor dá uma aula de História. É muito ameno. Os alunos estão contentes e ativos." Diga: "O professor apresenta quadros e lâminas sobre os costumes dos índios da Amazônia. O material apresenta diferentes tipos de índios com diversos tipos de costumes. O primeiro quadro, de cores vivas, amarelo, vermelho, azul etc. O professor pergunta: 'Quem sabe alguma coisa sobre os índios e que esteja em relação com o que mostra o primeiro quadro?' Vários alunos levantam o braço. 'Tu, Luís', diz o professor ... etc."

- Descreva os sujeitos não em forma abstrata, senão por seus traços concretos.

Dizer, *verbi gratia*, que tal pessoa "vestia elegantemente" pode ser uma expressão vazia. Diga: "Luís era alto, mais ou menos um metro e oitenta e cinco centímetros. Vestia um traje marrom, camisa branca, gravata verde, com finas faixas brancas, sapatos marrom, brilhantes, limpos. Seu cabelo, de corte regular, preto e abundante, penteado etc."

- A descrição de um meio físico.

As vezes o pesquisador tem necessidade de fazer uma descrição de determinados espaços físicos, nos quais se desenvolve parte ou toda a situação que estuda. Neste caso pode ser adequado um desenho que mostre onde estão os móveis, as pessoas etc. Ou tem necessidade de levantar um mapa, de fazer um gráfico etc. Isto é o adequado, e não afirmar que os móveis da sala estavam distribuídos sem nenhuma ordem. As paredes da sala de aula, o quadro verde etc. podem ser representados através de um desenho, ao invés de indicar que nas paredes eram pendurados quadros e mapas e que no quadro verde, pequeno para a sala, havia uma operação matemática inconclusa.

- A descrição de atividades específicas.

A pesquisa, muitas vezes, exige a descrição de atividades específicas. Por exemplo, o almoço escolar. Desta atividade o pesquisador pode selecionar o uso da faca, o garfo e a colher pelos alunos durante as refeições. Ou referir-se a ela em forma geral. Mas, de todas as formas, a descrição será concreta, indicando caracteres, traços peculiares dos comportamentos e individualizando os alunos que integram a situação que se está focalizando. São os comportamentos específicos dos estudantes que se trata de registrar.²⁹

- A descrição de diálogos.

É preferível, em todas as circunstâncias, que o pesquisador opte pela gravação das entrevistas ou de algum diálogo que escuta que se considera importante para a investigação. As vezes ocorre, não obstante isso, que

não existe a oportunidade de realizar a gravação do diálogo. Nessa circunstância, o investigador deve procurar reproduzir em suas anotações, da maneira mais exata possível, todo o desenvolvimento da conversação, indicando, individualizando as participações.

— As anotações de campo de natureza reflexiva

As reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc. Isto é por um lado. Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas: os aspectos positivos que elas apresentam, as falhas que ressaltam no decorrer do estudo, a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira, de levantar interrogativas sobre o uso de determinados instrumentos etc. Não se perde a oportunidade, se surgir, de fazer observações sobre o referencial teórico: se tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de idéias que podem explicar as características da situação que está em análise etc. Reflete-se também sobre os pressupostos do pesquisador, se eles se estão verificando, se estão equivocados, incompletos, fracos etc. É muito difícil livrar-se de preconceitos. Eles constituem grave entrave para alcançar a exatidão das observações, a descrição das mesmas. O pesquisador deve realizar uma luta permanente para eliminar esta dificuldade.

Tudo isto significa que o investigador deve estar em permanente "estado de alerta intelectual". Embora ele esteja profundamente atento ao processo de descrever determinados fenômenos da forma mais verdadeira possível, toda sua mente estará envolvida no processo inteiro da pesquisa que inunda todas suas perspectivas, para que nada fuja ao quadro que está tratando de esclarecer. Por isso, ao surgir alguma idéia motivada por qualquer detalhe daquilo que observa, essa inquietação deve ficar imediatamente registrada. Isto não significa a existência de um Registro de Reflexões (que pode ser válido, em geral, para todo o processo da pesquisa, já que o investigador, envolvido num assunto, é acompanhado por este em todos os instantes, e em qualquer destes pode apresentar-se uma idéia que mereça ser lembrada). As anotações realizam-se no mesmo texto no qual estão sendo registradas as observações. Apenas podem-se registrar entre parênteses as letras R.O. (reflexões do observador). Não devemos esquecer que estas "reflexões do observador" apenas representam ou podem representar lampejos de um trabalho preliminar que, posteriormente, depois de haver terminado a observação, serão revisados detidamente, junto a todo o material reunido. As reflexões do observador ficam registradas de forma brevíssima, numa frase, numa palavra, numa breve oração.

c) Um esquema para realizar as anotações de campo:

Devemos entender que cada anotação de campo deve constituir uma unidade do ponto de vista de seu formato. Pode ser uma espécie de folheto de três ou quatro páginas ou mais. A primeira página deve conter algumas informações gerais que se consideram muito importantes para o desenvolvimento geral da pesquisa, especificamente em relação ao emprego da técnica da observação livre. Este esquema, com as variações recomendáveis, pode servir para o registro da aplicação de outros métodos de pesquisa, como, por exemplo, o da entrevista semi-estruturada.

— *Esquema geral para realizar anotações de campo na observação livre*

- 01 — Nome da instituição que patrocina a pesquisa:
- 02 — Nome da pesquisa:
- 03 — Nome do coordenador da pesquisa: Telefone:
- 04 — Nome do observador:
- 05 — Tipo de observação (livre ou estruturada):
- 06 — Assunto observado:
- 07 — N.º da observação:
- 08 — Local:
- 09 — Dia: Mês: Ano:
- 10 — Hora: Duração:
- 11 — Data da realização do comentário crítico:
- 12 — Nome do investigador que realizou o comentário crítico:

As páginas seguintes devem conter, naturalmente, o registro das observações livres realizadas e o comentário crítico sobre as mesmas. Este último representa já, especificamente, uma interpretação dos resultados que pode ser de caráter temporário. É conveniente lembrar que a análise das observações deve ser feita imediatamente após haverem sido realizadas. A pesquisa qualitativa, como já expressamos reiteradamente, não separa as etapas do processo. Durante o mesmo processo, de coleta de informações nas observações livres, mediante as "reflexões do observador", já se estava avançando na busca de significados e explicações dos fenômenos.

4.1.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

4.1.4.1 Breve nota histórica sobre o método

A Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente, como logo veremos.

A Análise de Conteúdo tem uma história comprida. Pode-se dizer que ela nasceu quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados. Esforços mais sistemáticos já se encontram nos séculos XVII, na Suécia, e XIX, na França, respectivamente. Em 1908, o professor Thomas, de Chicago, analisando cartas pessoais, autobiografias, jornais etc., foi capaz de elaborar um quadro de valores e atitudes dos imigrantes polacos.³⁰

Na década de 20, depois da Primeira Guerra Mundial, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada nesse evento bélico, podemos dizer que a análise de conteúdo alcança forças sistematizadas de uso, adquirindo as formas organizadas de um método de investigação. A Segunda Guerra Mundial agudizou o desenvolvimento da propaganda e nele o método de análise de conteúdo alcançou importância, o que permitiu que muitas disciplinas, entre elas a Lingüística e, especialmente, a Literatura Autobiográfica, mostrassem preferência pelo seu emprego. A Psicanálise e a Psicologia Clínica o usaram como um dos elementos de interpretação da vida do sujeito.

A maturidade do método em relação a seu emprego e a sua fundamentação teórica, podemos dizer, foi elaborada através dos pontos de vista de Berelson e Lazarsfeldt, em 1948, quando esses autores publicaram uma obra sobre a análise de conteúdo, estabelecendo, entre outras coisas, as regras e os princípios de análise.³¹

Mais tarde, em 1955, na "Conferência de Alberton", Illinois, na qual se reuniram especialistas de diferentes áreas interessados e com experiências em análise de conteúdo, tentou-se aprofundar significado, regras, princípios etc. do método. Como resultado dessa reunião foram publicadas as conclusões, um verdadeiro corpo de orientações sobre o método, em 1959. Um novo aperfeiçoamento da análise de conteúdo como instrumento de pesquisa foi alcançado através do estudo realizado por um grupo de cientistas, em 1966, na Pensilvânia, que publicaram suas reflexões em 1969.³²

A obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais, é a de Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em Paris, em 1977. Em geral seguiremos as colocações de Bardin nas descrições deste método, simplificando suas concepções à luz dos ensinamentos da prática da pesquisa na educação.

Voltamos a salientar que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral.

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin,³³ ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós,

para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético.

4.1.4.2 Conceito do método de análise de conteúdo

Bardin,³⁴ novamente nos apóia na elaboração do conceito que adotaremos em relação à definição deste instrumento. Esse autor diz que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

Essa definição de Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Uma delas é o de ser um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “das mensagens”. Isto limita o âmbito do método, privilegiando, mas não excluindo outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral. Verdadeiramente, nossa intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos. Talvez pela influência positivista, Bardin enfatiza os aspectos “quantitativos” que podem ser enfocados pelo método. Nós, ao invés, ressaltamos, precisamente, a importância do método no campo da pesquisa qualitativa.

Outra idéia essencial da delimitação do conceito que analisamos é a da “inferência” que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação. De todas as maneiras, em ambas as situações a informação surge da apreciação objetiva da mensagem.

Uma última peculiaridade da análise do conteúdo que convém salientar é a de ser ele “um conjunto de técnicas”. Isto é importante sublinhar, porque, se não temos clareza deste aspecto, o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes “materiais” serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias

que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

4.1.4.3 Etapas no processo de uso da análise de conteúdo

Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A *pré-análise* é, simplesmente, a organização do material. Queremos realizar, por exemplo, um estudo sobre “problemas e perspectivas das funções do supervisor da educação no RS”. A pergunta básica inicial, depois de haver concebido hipóteses sobre determinado apoio teórico, refere-se às técnicas que empregaremos para a reunião de informações. Consideremos que usaremos um questionário aberto, uma entrevista semi-estruturada individual e grupal e a observação livre, além do método de análise de conteúdo, dentro de um enfoque amplo de natureza dialética. Temos assim já um material que será estudado através da análise de conteúdo: as respostas dos sujeitos aos questionários abertos e às entrevistas semi-estruturadas e os produtos obtidos na observação livre. Mas uma pesquisa como a proposta não pode desenvolver-se, talvez, exclusivamente, com esses elementos. A experiência diz que outros elementos também são importantes para delimitar “problemas e perspectivas” dos supervisores. Optou-se, no exemplo assinalado, recorrer também ao estudo de todos os dispositivos legais que regem a função do supervisor, às publicações dos organismos de classe e superiores da educação, a registros, às dissertações de mestrado e à bibliografia geral à disposição nas bibliotecas de Porto Alegre e em outros documentos. A leitura geral, que Bardin denomina “flutuante”, de todo este material, permitiu aos investigadores, em princípio, três fatos fundamentais: formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o *corpus* da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção.

A *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo.³⁵ De toda esta análise surgem quadros de referências que, no caso da investigação sobre os supervisores, são relativos aos pontos de vista, por exemplo, dos professores e mesmo dos supervisores, em relação a diferentes aspectos, como “imagem” do supervisor e “dificuldades” deste profissional na escola. A análise descritiva não ficou nesse plano geral e paralelo de opiniões. Com efeito, ela avançou na busca de sínteses coincidentes e divergentes de idéias, ou na

expressão de concepções "neutras", isto é, que não estejam especificamente unidas a alguma teoria.

A fase de *interpretação referencial*, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa sobre a função do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se é possível (no estudo dos supervisores isso foi indispensável), a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista. As primeiras sistematizações do método tiveram claramente essa tendência. Os analisadores do conteúdo latente, além do manifesto, têm também raízes idealistas, especialmente quando se realizaram as tentativas de interpretação dos livros e documentos sagrados, em primeiro lugar, e logo nas tentativas de desvendar pressupostos especialmente de natureza cultural, como os valores característicos dos indivíduos, sem outras vinculações. A tendência de índole materialista dialética do emprego do enfoque de análise de conteúdo apresentou-se quando surgiu com ênfase o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades. Esta dimensão da análise de conteúdo, rejeitada pelo positivismo e não mencionada pela fenomenologia, segundo alguns autores, "não deve ser avaliada negativamente".³⁶

4.1.4.4 *Um exemplo do emprego do método de análise de conteúdo*

Talvez através de um exemplo simples da possibilidade de uso do método de análise de conteúdo, possamos compreender melhor a riqueza que ele pode ter para o pesquisador. Apenas vamos analisar um artigo

da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Seria interessante registrar que, quando se estudam documentos legais, muito do que se descobre apresenta-se claramente estabelecido nos objetivos. Por esta razão esta parte do dispositivo legal deve chamar primeiramente nossa atenção.

É muito importante também ter presente na análise o contexto não só lingüístico, mas também histórico das expressões, conceitos etc. A idéia de "operação" tem diferentes significados no vocabulário de um médico, de um economista, militar etc. A noção de "lucro" sem dúvida alguma significa para um capitalista, em primeiro lugar, o bem-estar individual, a satisfação pessoal, a esperança de possuir a riqueza para usufruto de sua própria vida. Pelo contrário, um socialista terá presente na realização de seu trabalho obter o máximo de perfeição, o maior "lucro" para melhoria da existência da coletividade da qual ele participa e à qual servirá sua atividade produtiva.

Exemplo: Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971

"*Artigo 1.º* O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania."

"*Artigo 2.º* O ensino de 1.º e 2.º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou organizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes."

a) Se observarmos o conteúdo do *artigo 1.º* vamos descobrir imediatamente, através da análise dos conceitos fundamentais que o informam, qual é sua direção filosófica: ela é *idealista*. Para chegar a esta conclusão geral devemos antes compreender o sentido de uma série de *idéias específicas* que estão incluídas no texto. Em primeiro lugar, a definição de objetivos é *funcionalista*, e mais ainda, *estrutural-funcionalista*. Observamos que a escola (1.º e 2.º graus) tem por tarefa "proporcionar ao educando a formação necessária". Isto é, existe uma instituição, que é a escola, que cumpre uma "função" específica no seio da sociedade. Ela "proporciona" a um sujeito que recebe passivamente de fora uma "formação necessária". Necessária para quem? Sem dúvida, para a sociedade e para o sujeito. A noção de "transmissão do conhecimento" do ensino para transmitir o conhecimento como "coisa", como expressão reificada, lembra-nos todas as características de uma concepção positivista de entender a função da escola. A escola, cumprindo uma função específica, aparece para a sociedade como uma estrutura complexa de grupos ou indivíduos, reunidos em inter-relações complexas de ações e reações, concretizando cada qual funções claramente estabelecidas. A sociedade assim estruturada apresenta uma visão de dinamismo limitado, a-histórico.

b) Mas a escola cumpre essa função? Merton³⁷ já nos ensina que assim precisamente não ocorre. A função *manifesta*, a função estabelecida para a escola é a de alfabetizar, por exemplo, a de oferecer a todos a possibilidade de serem iguais. E os sujeitos, as pessoas, e isto depende da força como trabalha a ideologia dominante (através dos meios de comunicação: imprensa oral e escrita através do rádio e da televisão, programas de diferente natureza etc.), pode perceber esse sentimento de igualdade. Mas, verdadeiramente, a escola divide, acrescenta as desigualdades. Ela, nos sistemas capitalistas, é veículo de conservação das hierarquias sociais de determinada classe social, cujos elementos chegam ao ensino superior, para orientar, em seguida, em função de lideranças, "as mudanças sociais". Esta função da escola, soterrada, não expressa, mas real, quantificável, na linguagem de Merton, é uma *função latente*. Isto é, a escola, de fato, cumpre uma função que aparentemente não foi estabelecida para ela.

c) Esta concepção funcionalista na expressão dos objetivos da escola informa-nos que a escola é um organismo vivo, dinâmico. Mas seu dinamismo é "fixista", porque se manifesta exclusivamente dentro do sistema no qual a escola está inserida. Podemos modificar tudo o que queremos, mas dentro do sistema, sem mudar sua essência, porque o sistema é bom. Se alguma de suas partes não funciona bem, sofre um "desvio", não cumpre seus propósitos de forma adequada, corrigimos esses desvios conservando, não obstante isso, essencialmente o estabelecido.

É óbvio que uma definição de propósitos com o os enunciados no artigo 1.º da Lei n.º 5.692/71 é aceitável quando tudo está bem, quando não existem analfabetos, quando as necessidades fundamentais dos membros da comunidade são adequadamente atendidas. Mas, nas nações do Terceiro Mundo, a formulação dessas finalidades envolve uma situação: a de exaltar, sobretudo, as funções latentes da escola, ao invés das manifestas. Porém, isto não é tão simples assim como se expressa.

d) A distância que existe entre o que se manifesta e o que realmente se atinge na realidade, como já dissemos, foi estudada por Riggs,³⁸ primeiramente, e depois por vários autores. Riggs denomina esse fenômeno de "formalismo"; outros investigadores, de "valores formais" e de "valores reais". Os pontos de vista de Riggs, como o expressamos em outro lugar,^{*} parecem-nos equivocados se aplicados à realidade dos países subdesenvolvidos observando os aspectos superficiais das nações e não aprofundando nas raízes desse formalismo. A visão de Riggs é a-histórica, idealista, estática, parcial e, por isso mesmo, falsa. E de outra maneira não

poderia ser o pensamento do autor norte-americano, imbuído das bases teóricas do estrutural-funcionalismo. De todos os modos, e feito o esclarecimento que consideramos estritamente necessário, uma simples atenção ao conteúdo manifesto nos permitirá apreciar em toda sua profundidade o *formalismo* do dispositivo legal. Não foi proporcionada a "formação necessária" aos educandos, já que mais de sete milhões deles ficam sem escolas todo ano; a evasão, em algumas regiões do país, é quase de 80% nas primeiras quatro séries do 1.º grau; o "exercício consciente da cidadania" foi vedado durante mais de 20 anos etc.

e) Outra leitura do teor do *artigo 1.º* revela outra dimensão geral desse conteúdo: uma concepção individualista do educando, expressa "no desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização". Sem entrar na análise da idéia da hierarquização de necessidades (sono, fome etc., na base; auto-realização, no topo) e nos conceitos de individualismo e competição que estão nela implícitos, preferimos perguntar se a escola atende ao pleno desenvolvimento das necessidades do aluno. O estudante se auto-realiza na escola? Em nosso meio, isso não se cumpre, de acordo ainda com o pensamento dos estrutural-funcionalistas Merton e Riggs.

f) Quando tocamos os outros conceitos que encerra o *artigo 1.º*, como "qualificação para o trabalho" (a Lei n.º 7.044/ 82 modificou esta expressão e o sentido da idéia, quando fala de "preparação para o trabalho") e "preparo consciente para o exercício da cidadania", o significado latente fica claro; o do liberalismo (exaltação do individualismo), da democracia ("exercício consciente da cidadania"), do desenvolvimento econômico (qualificação para o trabalho).

Se se descobre no enunciado do *artigo 1.º* uma dimensão que caracteriza o liberalismo econômico, rotulado de democrático, de exaltação do individualismo, da propriedade privada, da liberdade etc., todos os conceitos incluídos no *artigo 1.º* são impregnados do conteúdo geral. Desta maneira, a "qualificação para o trabalho" ou "preparo consciente do exercício da cidadania" têm um sentido que os une, nos países subdesenvolvidos, a duas teorias: a teoria desenvolvimentista e a teoria da modernização. Estes dois suportes teóricos, próprios para compreender o progresso dos povos do Terceiro Mundo, estão submetidos a todas as eventualidades que caracterizam ao capitalismo dependente nas regiões pobres que lutam por sua sobrevivência, de maneira que "a preparação para o trabalho", que em outro contexto poderia significar a dignificação do ser humano na realização própria para o bem-estar coletivo, no regime capitalista está unida à idéia de mercado ocupacional, mão-de-obra barata, por ser excessiva, e de recursos humanos.

g) A concepção capitalista do desenvolvimento econômico fala de "recursos". A matéria-prima é um recurso. O velho capitalismo anterior a 1953, especialmente antes da Segunda Guerra Mundial, se nutriu explorando os países através do usufruto de suas matérias-primas. A matéria-prima, como sabemos, é base do produto manufaturado. Na década de cinqüenta, especialmente depois do término do conflito da Coréia, o capitalismo mudou sua forma de atuação nos países subdesenvolvidos, aplicando neles capitais, com condições duríssimas, para o desenvolvimento industrial dos países do Terceiro Mundo. Muitas nações foram alvo deste interesse do capitalismo imperialista. Por isso, o surgimento dessas teorias desenvolvimentistas e de modernização. Tudo tinha de progredir, a tecnologia e os seres humanos que foram considerados como recursos, como matéria-prima essencial para alcançar os objetivos da industrialização, concretizados, em forma primordial, em lucros que, geralmente, em grande parte, não ficavam no país que ofereceu as matérias-primas e os recursos humanos.

h) O artigo 2.º refere-se aos "recursos humanos". No contexto da escola capitalista, o aluno é uma matéria-prima, algo que, manufaturado, se transformará num sujeito "qualificado para o trabalho" e para adaptar-se ao "exercício consciente da cidadania". O professor também é um "recurso humano", uma matéria-prima que deve ser instrumento da ideologia que o sistema apregoa. O professor, que num primeiro instante é matéria-prima, se transforma em tecnologia adequada (a máquina necessária) para produzir, como instrumento da ideologia dominante que o sistema difunde, as mudanças da matéria-prima à sua disposição (o aluno) que, depois de um processo de duração variável, será o recurso humano que o sistema precisa: abundante, barato e com níveis de qualificação diferentes, em constante competição no mercado ocupacional.

O ser humano, nesta concepção que comentamos, é apenas uma coisa, um objeto, algo semelhante ao cobre, ao mato, ao petróleo, ao carvão e, talvez, com menos valor no mercado que esses tipos de matérias-primas.

4.1.5 MÉTODO CLÍNICO

O método clínico está intensamente ligado ao nome de Jean Piaget e seus célebres estudos sobre a inteligência da criança.

O método clínico tem sua raiz na área médica. Foi, precisamente, num hospital psiquiátrico onde, pela primeira vez, Piaget teve a oportunidade de observar a aplicação deste método. Imediatamente percebeu

as vantagens que o emprego desse método poderia ter para investigar a maneira de pensar das crianças, assunto que o preocupava.

O princípio básico do método clínico no Hospital era o de aceitar o modo de falar do doente, seguindo o curso de seu pensamento, sem interferências do clínico, procurando este apreender uma possível coerência interna do pensamento do doente que apresentava, observado de maneira superficial, falta de lógica, perda do bom senso. Piaget foi surpreendido ao perceber na linguagem dos doentes certas formas semelhantes às que ele havia observado em seus estudos da linguagem infantil. As crianças, às vezes falavam com uma lógica que feria a estrutura do adulto e que para este resultava em formas esquisitas de expressão.³⁹ Piaget pensou em averiguar o porquê dessa linguagem que se apresentava rompendo os moldes denominados normais para o adulto. Para isso, em princípio, seguiu a mesma técnica que havia observado no Hospital Psiquiátrico aplicada aos doentes: começar por aceitar o modo de falar infantil para procurar descobrir a lógica interna de pensar. Este foi, para Piaget, seu princípio básico e, por extensão, a característica essencial do método clínico. Mas este apresentava outras características importantes, além de respeitar a espontaneidade da fala infantil, e de não se surpreender com as mudanças bruscas da linguagem da criança, como as da flexibilidade. Esta última característica do método facilita seu emprego na pesquisa qualitativa. O aspecto flexível permite que o investigador, por exemplo, troque os materiais que estão sendo usados na experiência para comprovar uma hipótese ou levantar outras hipóteses.

O mesmo Piaget nos fala de seu método nos termos seguintes: "A arte do investigador clínico consiste em não fazer originar respostas, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas em lugar de canalizá-las e encerrá-las. Seu trabalho deve consistir em situar todo sintoma num contexto mental, em lugar de fazer abstração do contexto. O método deve partir da observação das reações espontâneas da infância. O método clínico é um método que oferece muito trabalho, inclusive não se pode trabalhar ao mesmo tempo com grande número de crianças."⁴⁰

Piaget salienta a importância da hipótese de trabalho que se constitui na ferramenta indispensável do pesquisador. Os investigadores inexperientes sugerem à criança tudo aquilo que precisam descobrir, ou, por carecerem de uma idéia diretora, não são capazes de encontrar nada, porque, na realidade, nada estavam buscando.⁴¹

Carraher, em sua obra,⁴² faz um estudo detalhado do método de Piaget. A autora ressalta algumas idéias gerais sobre esse instrumento de pesquisa e, em seguida, faz uma análise das etapas fundamentais do caminho piagetiano. Seguiremos livremente o pensamento de Carraher, eliminando em nossas colocações as dimensões específicas referentes ao estudo da linguagem infantil para descobrir suas possíveis linhas de coerência interna do pensamento da criança. Nosso objetivo sempre presente no

estudo do método clínico é definir sua possível aplicação, como meio geral, na pesquisa qualitativa. Neste sentido, adiantamos que o método clínico se constitui num instrumento extraordinariamente complexo que exige do pesquisador, em primeiro lugar, o domínio amplo e aprofundado de uma teoria que sirva de apoio à sua investigação; em seguida, deve conhecer em detalhe o contexto no qual se desenvolve sua pesquisa. Quando falamos de contexto, estamos pensando, por exemplo, numa pesquisa que trata de determinar a influência da família e da classe social no fenômeno do fracasso escolar. Isto significa ter uma idéia clara do processo educativo, da função da escola e do professor, das causas de repetência e de evasão, de como estão organizadas as famílias, que é uma classe social, como surgem, quais são suas características etc. Este contexto é observado através de determinada teoria. Dentro desse contexto se deseja determinar se é a família ou a classe social, ou ambas, as que são responsáveis pela falta de sucesso da criança na escola. Estas duas questões prévias na aplicação do método clínico não são fáceis de atingir, mas são indispensáveis para o pesquisador. De outra maneira, a característica essencial do método, sua flexibilidade, é omitida e torna-se o trabalho uma tarefa mecânica, insípida, com resultados, por conseguinte, pobres.

A flexibilidade do método, que já temos ressaltado, depende precisamente da capacidade do pesquisador nessas duas condições fundamentais: apoio teórico e domínio do contexto. Como o investigador sabe o que busca, essencialmente, pode movimentar-se com segurança pelos caminhos que apresentam as respostas do sujeito, fazer as perguntas adequadas, certas, aprofundar os pontos de vista e, o que talvez seja o mais importante, evitar as ambigüidades nas respostas, solicitar esclarecimentos etc.

Em geral, podemos distinguir três fases na aplicação do método clínico: o que o pesquisador fez antes do encontro com o sujeito, o que realiza durante a entrevista com o sujeito e o que lhe permite avaliar as respostas.

Estas etapas assim assinaladas do método clínico podem induzir a pensar que, se falamos em forma tão rígida, tão esquemática dele, onde fica a flexibilidade do instrumento em questão? Verdadeiramente, devemos lembrar um princípio básico que caracteriza toda a pesquisa qualitativa e que permite compreender o que aqui estamos estabelecendo para o método clínico: o desterro das idéias estanques, dos desenvolvimentos isolados dos conceitos. As divisões surgem mais por necessidade dialética do que por imperativo teórico.

4.1.5.1 *Preparação do pesquisador*

No método clínico, a preparação do pesquisador é importante. Não pode iniciar o estudo de uma situação sem bases refletidas aprofundadamente em relação à teoria e ao contexto. Isto significa, inclusive, pensar

nos tipos de perguntas que levantará ao sujeito e nas possíveis variações que possam surgir à luz das respostas dos indivíduos. Este último só é possível conseguir se se reúnem os dois requisitos básicos. O pesquisador haverá pensado algumas perguntas fundamentais e elas poderão ser vitais para a investigação. Mas também é provável que o investigador descubra, iluminado pelo referencial teórico e pelo domínio do contexto que envolve o assunto, durante o encontro com o sujeito, detalhes que se transformem em relevantes e cuja existência nem sequer era suspeita.

Por outro lado, o pesquisador deve considerar também os sujeitos com os quais trabalhará e que serão a fonte de suas informações. Isto significa a escolha cuidadosa das perguntas-chaves e a atitude vigilante do pesquisador durante o encontro, certificando-se de que todas as perguntas conservam a clareza, a simplicidade e a concisão que permitam ser compreendidas sem explicações complexas. Esta tarefa preparatória não é fácil para o pesquisador. Além de todas estas precauções, ainda o investigador pode cair num erro grave, que invalide o estudo: a diretividade de sua ação. Isto pode levar a obter as respostas que desejamos para nossas perguntas.

As vezes, o pesquisador deve preparar situações concretas que permitam observar as reações dos indivíduos, ou levantar problemas que permitam avaliar as hipóteses que se levantaram ou surgiram durante os contatos com os sujeitos.

4.1.5.2 *Durante a entrevista*

O pesquisador deve cumprir algumas regras essenciais. Em primeiro lugar, o investigador não pode distrair-se. Em todo momento, deve estar atento ao que o sujeito diz ou faz. Em segundo lugar, não é possível conceber um pesquisador que realize a tentativa de corrigir as respostas do sujeito, em sua forma e em seu fundo, em seu conteúdo. Mas deve rapidamente solicitar esclarecimento frente a respostas ambíguas. Em seguida, é negativa a tendência do investigador que pretenda completar as opiniões do sujeito. Num momento dado, o indivíduo detém o fluxo de seu pensamento, fica em dúvida, e algum pesquisador pode ajudá-lo a completar suas idéias.

Naturalmente, esta fase do método clínico é extraordinariamente importante. Não é uma simples coleta de informações. Em todos os momentos estão sendo avaliadas hipóteses, concebidas outras, avançando no esclarecimento das interrogativas principais e secundárias que na etapa preparatória foram levantadas e que nesta fase segunda foram confirmadas, respondidas, deixadas de lado, consideradas com novos matizes, formuladas outras.

4.1.5.3 Estudo do material reunido no encontro

Não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista. O isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior.

5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa, como já expressamos, pelo tipo de técnicas que emprega, de preferência, a entrevista semi-estruturada, o questionário aberto, o método clínico, a análise de conteúdo etc., não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas. Isto se apresenta, de forma mais evidente, na pesquisa qualitativa de *cunho fenomenológico*, onde o ator ocupa um lugar proeminente. A dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados.

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (nao a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas. Tudo isto, no quadro geral do idealismo filosófico, ao qual a fenomenologia deve ser somada, como ficou já explícito. E o mesmo ocorre com a tendência neopositivista denominada "filosofia lingüística", corrente da "filosofia analítica" de origem principalmente inglesa. Tanto a escola de Cambridge, influenciada por Wittgenstein, como a de Oxford, onde a presença de Moore foi fundamentalmente orientadora, privilegiaram a análise da linguagem. Deste modo, os problemas comuns da filosofia apresentaram-se como falsos e desnecessários, frutos da inadequada influência da expressão lingüística sobre o pensamento. Reduzida a investigação à descrição empírica das formas de expressão lingüística, deverão estes pesquisadores recorrer especialmente a critérios de intersubjetividade e a uma grande dose de convencionalismo para defender as suas verdades.

Existem, segundo nosso ponto de vista, algumas normas que devem ser atendidas quando o pesquisador trabalha com alguns instrumentos, como o questionário aberto, a entrevista semi-estruturada, a observação livre, ao iniciar a análise das respostas dos sujeitos. É dispensável ressaltar, porque isso é um requisito óbvio do investigador, que este deve ter vasta e segura visão das teorias que hipoteticamente possam surgir entre os respondentes. Por outro lado, o seu conhecimento dos aspectos fundamentais do problema que está estudando também deve ser aprofundado e a cada instante da pesquisa essa informação deve ser aperfeiçoada, sem preconceitos.

1.^a) As perguntas do *questionário aberto* devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. Não esqueçamos que os respondentes deverão, geralmente, escrever suas idéias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema. Isto exige do pesquisador uma atividade prévia de contato com o meio no qual se realizará o estudo que compreende, pelo menos, cinco fases:

a) estudo das perguntas em equipe, depois de detida análise dos objetivos da pesquisa; b) revisão do questionário aberto por três ou quatro especialistas no tema; c) revisão dos aspectos lingüísticos do instrumento por um especialista na língua; d) aplicação do questionário a uma pequena amostra (é importante discriminar a amostragem quando se trata de um questionário que se aplicará a professores, pais e alunos, ao mesmo tempo); e) formulação definitiva do questionário.

Estas etapas do processo de elaboração do instrumento são características de qualquer enfoque: fenomenológico, neopositivista, marxista.

2.^a) Na pesquisa qualitativa (fundamentalmente fenomenológica) a aplicação dos instrumentos não é um processo que se realiza exclusivamente, como já se expressou noutro lugar, na denominada Coleta de Dados. Os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada e a observação livre. Isto significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas, antes da aplicação dos outros instrumentos. Por outro lado, já sabemos que a entrevista semi-estruturada individual ou grupal apresenta como traço peculiar um poder extraordinário de retroalimentação que depende, naturalmente, do investigador, cujo conhecimento da teoria e do tópico lhe permite desenvolver esse caráter.

3.^a) O pesquisador realizará, em primeiro lugar, *uma leitura atenta*, com "olhos abertos", das respostas à pergunta número um do questionário. Em seguida, lerá a questão dois, e assim por diante. Por exemplo, se a

interpelação estivesse formulada nos seguintes termos: "Qual é, segundo sua opinião, a função que cumpre a Orientação Educacional na escola?", o pesquisador deveria ler as respostas dos orientadores, em seguida dos professores, dos pais, dos alunos etc.

4.ª) A segunda leitura das respostas sobre a "função da Orientação Educacional" permitirá ao pesquisador *sublinhar* as idéias que, de alguma maneira, se apresentam ligadas a algum fundamento teórico. Por exemplo, se os respondentes expressam que a função da orientação educacional na escola é a de "adaptar ao aluno" o ambiente escolar, atender aos "problemas de conduta" ("desvios") dos estudantes, contribuir para a "socialização" dos adolescentes etc., sem dúvida alguma, a concepção da prática da orientação educacional no ensino tem raízes estrutural-funcionalistas e positivistas.

5.ª) Terminado o processo de sublinhar idéias ligadas a teorias (pode ser mais de uma), o investigador faz *uma listagem* das respostas, por categoria de respondentes (orientadores, professores, pais etc.) e por pergunta. Isto é, haverá uma lista de respostas dos orientadores à pergunta um, dos professores à mesma questão, e assim por diante, para cada interrogativa.

6.ª) Finalmente, existirá *uma só lista* das respostas à pergunta um de todos os grupos que participaram na pesquisa. O mesmo para as outras perguntas. Desta maneira, se o questionário aberto apresentou aos respondentes três perguntas, ao final o pesquisador disporá de três listagens de respostas, uma para cada tópico sobre o qual se inquiriu.

Na elaboração desta lista final deve prestar-se especial cuidado às nuances das respostas.

7.ª) A listagem final, permitirá, em seguida, realizar um trabalho delicado: o *da classificação das respostas*, por pergunta. Se se perguntou aos sujeitos quais eram as dificuldades que encontravam na Orientação Educacional para cumprir as suas funções na escola, as respostas podem agrupar-se em relação, por exemplo: à formação do Orientador Educacional, à estrutura do sistema de ensino, à família e ao meio social, à falta de recursos humanos, materiais e técnicos etc.

8.ª) Uma *análise preliminar* das respostas classificadas permitirá detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos respondentes. Por exemplo, pode haver um acordo geral, quando inquiridos os sujeitos sobre a "imagem" do Orientador, em considerar este como "agente de mudança". Esta análise preliminar servirá para selecionar as perguntas que guiarão, como básicas, a entrevista semi-estruturada. Ajudará, também, este estudo prévio, com elementos orientadores, algumas vezes, da interpretação da observação livre, dos documentos legais e de diretrizes emanadas de organismos superiores.

9.ª) O material classificado (dos questionários, entrevista semi-estruturada, observação livre, documentos legais e oficiais etc.) sob o escopo

da teoria ou teorias encontradas no estudo das respostas dos sujeitos e dos documentos, e da teoria que servirá de apoio, se necessário, à proposta de transformação que apresenta o pesquisador como alternativa e lhe permitirá elaborar um *esquema de interpretação e de perspectivas* dos fenômenos estudados.

Esta análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, idéias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador.

10.ª) O *relatório* do estudo realizado é um corpo integrado desses três aspectos básicos, de maneira que as denominadas "conclusões" e "recomendações" tradicionalmente apresentadas ao final da exposição surgem em qualquer momento da mesma.

A simples vista podemos apreciar as dificuldades que apresenta a realização de uma pesquisa. Por isso, o pesquisador, além de haver recebido na graduação clara e sólida formação sobre as principais tendências teóricas predominantes nas ciências sociais, precisa de longa experiência em investigação. Os cursos de mestrado apenas são um começo de aprofundamento e de visão prática de determinados enfoques conceituais.

Se o esquema precedente desenvolvido nos dez pontos comentados surge como um conjunto de obstáculos difíceis de ultrapassar para qualquer investigador, as dificuldades aumentam quando na pesquisa de origem materialista dialética o qualitativo e o quantitativo estão em íntima relação, como já o indicamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. *Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon, 1982. 253 p., p. 27-30.
2. WILSON, Stephen. *The use of ethnographic techniques in educational research*. New York, Review of Educational Research Winter, 1977. v. 47, n.º 1, p. 56.
BOGDAN, R. & BIRTEN, S. K., op. cit.
HYMES, Dell H. *What is an ethnographie? Sociolinguistic working paper member 45*. South West Educational Development Laboratory, Austin, Tx, 1978. 25 p. (mimeo.).
LOFLAND, John. *Analysing social settings aguide to qualitative observation and analysis*. Belmont, C. A. Wodsworth Publishing, 1971. 234 p.
3. SPRADLEY, James S. *The ethnographie interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979. 247 p., p. 2.
4. SPRADLEY, James S., ibidem, nota 3, p. 3.
5. WILSON, Stephen, op. cit., nota 2, p. 245-65.
6. Ibidem, nota 2, p. 245-65.
7. Ibidem, nota 2, p. 249.
8. HYMES, Dell H., op. cit., nota 2, p. 8.
9. Ibidem, nota 2, p. 9.
10. LOFLAND, John, op. cit., nota 2.
WILSON, Stephen, op. cit., nota 2.
BOGDAN, R. & BIRTEN, S. K., op. cit., nota 1.
BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 280 p.
11. EZPELETA, Justa. *Notas sobre investigación participante y construcción teórica*. Brasília, DF, INEP, Seminário de Pesquisa Participativa, mar. 1984. 28 p. (mimeo). p. 7-16.
12. LOFLAND, John, op. cit., nota 2, p. 23.
13. Ibidem, nota 2, p. 14-5.
14. BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K., op. cit., nota 1, p. 27-30.
15. Ibidem, nota 1, p. 27.
16. Ibidem, nota 1, p. 29.
17. DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981. 255 p., p. 15-8.
18. BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K., op. cit., nota 1, p. 56-65.
19. Ibidem, nota 1, p. 62.
20. WILSON, idem, nota 2.
HYMES, nota 2.
LOFLAND, idem, nota 2.
21. LOFLAND, John, op. cit., nota 2, p. 73.
22. Ibidem, nota 2, p. 96-8.
23. SPRADLEY, James, op. cit., nota 3, p. 46-53.
24. Ibidem, nota 3, p. 53-93.
25. THIOLENT, Michel J. M. *Critica metodológica; investigación social e enquete operária*. 2. ed. São Paulo, Polis, 1981. 270 p., p. 83.
26. BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K., op. cit., nota 1, p. 74-97.
27. WILSON, Stephen, op. cit., nota 2, p. 256-8.
28. LOFLAND, John, op. cit., nota 2, p. 103-18.
29. BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K., op. cit., nota 1, p. 86.
30. BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. 236 p., p. 3.
31. Ibidem, nota 30, p. 6.
32. Ibidem, nota 30, p. 8.
33. Ibidem, nota 30, p. 17.
34. Ibidem, nota 30, p. 21.
35. Ibidem, nota 30, p. 65.
36. Ibidem, nota 30, p. 125.
37. MERTON, Robert K. *Sociologia; teoria e estrutura*. São Paulo. Mestre Jou, 1970. 758 p., p. 128.
38. RIGGS, Fred W. *Administration in developing countries; the theory of prismatic society*. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin, 1964. 327 p., p. 71.
39. PIAGET, Jean. *La representation du monde chez l'enfant*. 5. ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1976. 336 p., p. 11.
40. Ibidem, nota 39, p. 25.
41. Ibidem, nota 39, p. 38.
42. CARRAHER, Nunes Terezinha. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis, Vozes, 1983. 161 p., p. 13.