

# O UNIVERSAL, O SINGULAR E A HISTORICIDADE NA PESQUISA DO COTIDIANO

Antônio J. Severino. FEUSP

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sob os reflexos da crise epistemológica das ciências humanas, crise decorrente da impropriedade do reducionismo naturalista para o qual elas tendiam, estamos presenciando, no âmbito da prática da pesquisa educacional, a emergência de novas inspirações epistemológicas, que apontam na direção da ruptura do monismo metodológico do paradigma moderno da ciência. Constatamos uma forte inflexão na pesquisa educacional no que se refere a sua referência epistemológica. Pode-se até mesmo falar de um pluralismo epistemológico, muitas vezes suscitando conflitos teóricos e ideológicos entre os pesquisadores. Daí o sensível aumento de trabalhos investigativos produzidos mediante recurso às categorias do materialismo dialético, àquelas da fenomenologia e da semiótica estrutural, para citar apenas os paradigmas mais influentes. (cf. Gamboa, 1995).

É neste contexto de profunda e ampla inflexão epistemológica que gostaria de discutir, de uma perspectiva filosófica, a significação de metodologias vinculadas a abordagens dos fenômenos educacionais, tomados no cotidiano das práticas educativas, particularmente sob a perspectiva da relação entre singularidade e universalidade do conhecimento..

O texto visa então explicitar e discutir aspectos propriamente epistemológicos relacionados com a teoria e a prática da investigação científica mediante as abordagens que pretendem levar em consideração os fenômenos em sua singularidade. Para tanto, busca explicitar os pressupostos epistemológicos sobre os quais repousa esta nova perspectiva de investigação no campo educacional e refletir sobre a natureza e implicações do conhecimento, na condição de processo construtivo em que o sujeito busca apropriar-se do objeto, levando-se em conta as exigências de universalidade, de sistematicidade, de rigor, de necessidade e de criticidade, indispensáveis para a instauração de um saber efetivamente significativo.

## DA PERTINÊNCIA DA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA

O elemento básico do processo epistêmico, em sua condição originária, refere-se ao relacionamento entre sujeito e objeto, que se estabelece na atividade do conhecimento. O termo *epistemologia* refere-se prioritariamente a esse processo básico. Mesmo quando é utilizado, como ocorre na filosofia contemporânea, como discussão apenas do conhecimento científico, esse sentido originário fica subentendido. Com efeito, nesse relacionamento sujeito/objeto, estão em pauta as condições de possibilidade e de realização do próprio processo que se designa como “conhecer”. Desse modo, qualquer forma de conhecimento pressupõe uma referência epistemológica, ou seja, uma determinada visão de como a subjetividade humana se “apropria” de determinados conteúdos, tidos como seus conhecimentos.

Já o termo *metodologia* deve ser entendido como designando o conjunto articulado de posturas e procedimentos lógicos e estratégicos com que, apoiados numa perspectiva epistemológica, os pesquisadores abordam os objetos que pretendem conhecer ao passo que as *técnicas* se referem aos procedimentos concretos e mais operacionais dessa abordagem. As técnicas são os instrumentos hábeis para a manipulação dos objetos pesquisados. Obviamente, técnicas e métodos precisam ser coerentes e compatíveis com seus fundamentos epistemológicos. Por isso, cada metodologia de pesquisa carrega consigo uma teoria do conhecimento.

Por outro lado, quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em

particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

## A CIÊNCIA MODERNA E O NOVO MÉTODO

A modalidade científica do conhecimento se instaura na cultura ocidental a partir do século XVI, constituindo-se como forma alternativa do saber humano que superava a modalidade metafísica desse conhecimento. Como se sabe, além das várias razões de ordem socio-cultural, o advento desta nova instância de saber resultou de uma verdadeira revolução epistemológica, ocorrida na trama de uma crítica radical às pretensões da metafísica em relação ao poder da razão humana de atingir a essência das coisas. Ao término desta crítica, este poder se afirmava relevante mas limitado o seu alcance à esfera da fenomenalidade dos objetos. Assim, a modernidade é palco e decorrência de uma revolução epistemológica pela qual a epistemologia essencialista é substituída pela epistemologia fenomenista que passa a ser a referência básica do conhecimento produzido pela nova instância cultural moderna, a ciência (cf. Severino. 1996d).

O impulso que leva o homem a buscar o sentido dos objetos que povoam seu universo e se apresentam às suas múltiplas situações experienciais, agora concentra-se na decifração dos fenômenos, servindo-se dos instrumentos que lhe são adequados. Sem dúvida, o conhecimento da realidade que circunda o homem, não é buscado só como mera curiosidade intelectual; o é também com vistas à manipulação do mundo para adaptá-lo às necessidades de sobrevivência da espécie de modo a tornar a vida humana cada vez mais confortável. O desenvolvimento da ciência, desde sua gênese, se faz acompanhar igualmente do desenvolvimento, cada vez mais intenso, da tecnologia, que vai se tornar o instrumento da indústria, processo pelo qual o homem vai interferir no mundo, modificando-o em função de seus interesses utilitaristas.

A revolução epistemológica que produz a ciência como modalidade de conhecimento que se atém aos fenômenos mediante os quais a realidade se faz presente aos homens, se concentra em torno de uma referência central: o *método*. Trata-se então de se estabelecer procedimentos bem caracterizados e operativos, mediante os quais se observa a natureza, se realizam experimentações, se formulam hipóteses, se estabelecem leis e se elaboram teorias. Unem-se, num mesmo procedimento metodológico, o tratamento experimental da observação, da descrição, da manipulação e do registro dos dados, e um tratamento matemático, que permite uma formulação quantitativa das relações que se desvelam existentes entre esses dados observados. Consolida-se assim o método experimental/matemático, fundado simultaneamente na lógica indutiva, cujas inferências permitem a generalização, a passagem dos múltiplos fatos a um princípio unificador, e na lógica dedutiva, cujos raciocínios permitem ao cientista desdobrar as conclusões dos princípios, mediante simples operações lógico-matemáticas. Com efeito, o conhecimento obtido por este método se expressava através das *leis* e das *teorias*, que traduziam relações causais constantes entre os fenômenos. A descoberta dessas relações invariáveis entre os fenômenos era realizada com base num procedimento simultaneamente indutivo e dedutivo. De um lado, era o índice de incidência dessa relação que lhe conferia sua validade como lei científica; de outro, a universalização da lei mediante sua aplicabilidade a todos os fenômenos idênticos era garantida pela dedução posta em prática pelo cálculo matemático.

Ora, é de se observar que a regularidade das leis, tal como supostamente constatada *a posteriori* ao término de uma inferência indutiva, pressupõe a afirmação do princípio do *determinismo universal*, ou seja, a concepção de um realismo naturalista de acordo com a qual o universo, embora esteja sempre em movimento e em devir, se encontra estruturado e ordenado de maneira que as relações que ligam entre si os diversos fenômenos, são sempre as mesmas, expressando-se ademais, sob uma mesma proporção quantitativa. É por isso

mesmo que o melhor modo de expressá-las é através da fórmula matemática. Mas esta é uma ordem admitida *a priori*.

Por trás de todo este modelo, estão ainda os pressupostos da objetividade, da universalidade, da sistematicidade e da logicidade do mundo real que se conhece pela ciência. Trata-se sempre do mundo objetivo, dado na natureza, real, totalmente independente do sujeito que porventura o conhece e, como tal, a ciência é um conhecimento universal, pois suas leis não convivem com qualquer exceção; e é ainda um conhecimento obtido metodicamente, seguindo passos claramente delineados e os resultados se organizam sistematicamente, revelando uma logicidade imanente à ordem natural das coisas. Daí decorrer também a previsibilidade de todo e qualquer evento natural bem como a possibilidade de se manipular, de se controlar o funcionamento de todos os fenômenos, instaurando-se com base nesse conhecimento científico, a tecnologia.

Graças à aplicação desse método, obtêm-se conhecimentos comprovados, coerentes e rigorosos, distintos dos conhecimentos especulativos da metafísica ou dos conhecimentos intuitivos e espontâneos do senso comum. Agora, os fatos são submetidos ao controle de uma experimentação rigorosa e sistemática, que permite a mensuração das incidências das relações causais entre os fenômenos, identificando-se todas variáveis em ação e sua recíproca intervenção, expressando-se, em seguida, essas relações constantes sob formulações matemáticas.

## **A FORMAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: O PROJETO POSITIVISTA DA FÍSICA SOCIAL.**

Entende-se facilmente que à luz do êxito dessa nova metodologia no âmbito do conhecimento do mundo natural, logo se pensasse em aplicá-la igualmente ao campo do conhecimento do mundo especificamente humano. E foi esta a proposta explicitamente formalizada por Comte, quanto ao tratar do sistema das ciências, reclamava a instauração da “física social”, embrião das atuais ciências humanas. Fazendo um balanço mais completo da então já secular trajetória da ciência moderna, Comte, na segunda metade do século XIX, consolida sua fundamentação epistemológica, sistematizando o positivismo, que emerge como justificativa única e universal de todo e qualquer conhecimento possível. Toda uma teoria filosófica é por ele edificada para mostrar que a ciência, forma de conhecimento correspondente ao estágio mais avançado do espírito humano, o estado positivo, é o único conhecimento verdadeiro, possível para os homens. (cf. Comte, *Curso de Filosofia Positiva*)

Faltava, no entanto, estender este conhecimento ao campo do especificamente humano, ainda sob domínio do pensamento especulativo da metafísica. Esta seria a incumbência da física social. O projeto positivista, ao longo da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX, vai buscar desenvolver o campo das ciências humanas. O positivismo torna-se então o paradigma epistemológico único e hegemônico, a coordenar todos os esforços que são feitos pelos cientistas preocupados em conhecer melhor o fenômeno humano. Nessa tarefa são, muitas vezes, apoiados por filósofos que passam a ver na filosofia apenas uma “ancilla scientiae”, uma metaciência, auxiliando-a a clarificar seus conceitos, categorias e termos, a precisar seus métodos e a sistematizar seus resultados

A conclusão geral e unânime é de que o homem e suas manifestações também integram o mundo natural e constituem objeto de uma abordagem científica positiva; seu conhecimento deve ser o mais objetivo possível e atender às mesmas exigências e especificidades do conhecimento dos fenômenos naturais, cabendo ser executado mediante a metodologia da pesquisa experimental, atendendo a todos os seus pressupostos.

Em decorrência disso, aplicado o método científico na pesquisa sobre o homem e sua conduta fenomenal, poderão ser descobertas as relações causais constantes que se expressarão como as leis invariáveis e universais que regem e explicam sua articulação real, permitindo a previsão dos fatos futuros, a tomada de medidas técnicas que possam reorientá-los e manipulá-los, sob uma intervenção análoga àquela que a engenharia procede sobre o mundo natural. Assim procedendo, o pesquisador da área das ciências humanas poderá livrar-se de toda ingerência indevida da subjetividade na identificação das

características do objeto, já que não existe mesmo, na realidade, qualquer relação entre o homem, sujeito que observa, e o homem, objeto observado. Portanto, também no campo de pesquisa das ciências humanas, os conhecimentos devem ser obtidos a partir da observação, formuladas e testadas experimentalmente as hipóteses explicativas das relações que interligam os diferentes aspectos de sua existência objetiva, pelas técnicas específicas da metodologia experimental/matemática, procedendo-se sempre mediante um raciocínio indutivo/dedutivo. E os resultados se expressando sempre sob forma de mensurações quantitativas, formuladas matematicamente.

Tais são, resumidamente, em suas linhas gerais, os pressupostos do que se convencionou chamar de pesquisa quantitativa, fundada na epistemologia positivista, considerada paradigma único e unitário de legitimação do saber válido sobre o homem. Tais foram os resultados de sua aplicação ao campo dos conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação.

Como parte integrante dos fenômenos sociais, os processos educacionais passaram também a ser estudados sob as mesmas perspectivas, marcadas pelos pressupostos positivistas. Por isso mesmo, o conhecimento científico no campo educacional buscava identificar, isolar e controlar as variáveis que compunham os fenômenos específicos da educação, a fim de se poder verificar as relações causais que se estabeleciam entre as diversas variáveis em presença, de maneira determinística e permanente. A proposta era pois a de decompor o fenômeno educacional em suas variáveis básicas, mediante um estudo analítico, quantitativamente mensurante. Assim, o empreendimento com vistas a se constituir um campo científico específico à área de educação levou os seus especialistas a desenvolverem seus trabalhos investigativos mediante procedimentos vinculados à chamada metodologia experimental<sup>1</sup>.

## **A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE O HOMEM.**

Mas a hegemonia do paradigma positivista no universo das ciências humanas e das ciências da educação não se sustentou incólume por muito tempo. Com efeito, “Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social”. (Chizzotti, 1991. p. 78). O que passa a interessar ao novo pesquisador não é mais uma possível ordenação lógica universal que articulasse as relações humanas num sistema de regularidades mas as significações concretas e

---

<sup>1</sup> Tomando-se como exemplo a prática da pesquisa educacional no Brasil, pode-se afirmar que ela se iniciou sob este signo de filiação quase que genética ao paradigma moderno da ciência. Sem dúvida, no Brasil, a educação tornou-se inicialmente objeto da investigação científica, sob esse modelo, a partir dos meados da primeira metade deste século. Cabe observar a relevância dessa longa etapa de procedimentos experimentalistas em nosso contexto cultural. Na verdade, não representou apenas a acumulação de conhecimentos novos e sistematizados sobre nossa realidade educacional: foi, além disso, um significativo investimento pedagógico, graças ao qual fomos também levados a superar a tradição clássica de nossas reflexões sobre a educação, totalmente dominadas, e comprometidas, pelo enfoque metafísico, herdado da tradição escolástica. A postura francamente anti-essencialista da iniciante tradição científica da pesquisa educacional, então assumidamente fenomenista, desempenhou um relevante papel na história da ciência no Brasil também no campo da educação.

particulares que os indivíduos atribuem a suas ações singulares, nos ambientes particulares em que se desenrola sua existência.

De maneira análoga ao que ocorrera nos outros campos das ciências humanas, também na esfera da pesquisa educacional, surgiram problemas com essa forma de abordagem dos fenômenos educacionais. Os pressupostos positivistas dessa abordagem quantitativa não se revelaram assim tão sustentáveis. Não havia como assegurar a suposta objetividade dos dados nem a neutralidade do pesquisador na atividade epistêmica da investigação. O sujeito, ao contrário, quanto mais aprofundava sua pesquisa, mais se revelava necessariamente implicado no objeto, fazendo parte dos fenômenos pesquisados. Igualmente a regularidade, a imutabilidade, a permanência das relações entre esses fenômenos não pareciam mais sustentáveis. Os fenômenos educacionais manifestavam-se marcados por uma dinâmica incessante, encontravam-se envolvidos num permanente devir, como todos os demais fenômenos humanos. Cada vez mais ficava difícil configurar a imutabilidade, a regularidade, a unidade desses fenômenos que se afirmavam sempre mais mutantes, inconstantes, múltiplos e complexos.

Tal situação e sua percepção pelos educadores acabaram por suscitar a necessidade de novos desenhos teórico-epistemológicos e a demanda por novas metodologias para se proceder a uma investigação mais acurada e apropriada do fenômeno educacional em sua especificidade. A insatisfação dos pesquisadores da área levou-os a buscarem novas modalidades de abordagem e de tratamento dos problemas da educação, que superassem as configurações epistemológicas e metodológicas do paradigma positivista, firmando-se assim uma nova perspectiva de abordagem científica, a abordagem qualitativa. Mesmo reconhecendo as grandes contribuições que as pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva experimental, os novos pesquisadores entendem que é “preciso buscar novas formas de trabalho em pesquisa, que partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação. Os estudos do tipo levantamento, ou survey, como dizem os americanos, já prestaram e continuarão a prestar grandes serviços à pesquisa educacional, mas se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento. Eles não oferecem a possibilidade de penetração além dessa fotografia instantânea e tampouco permitem uma averiguação das diferenças que grupos e indivíduos necessariamente apresentam dentro de conjuntos maiores. Ao contrário, procuram obter um resultado médio, que reúna (e anule) as diferenças porventura existentes” (Lüdke/André, 1986. p. 6).

Várias e diferentes metodologias de abordagem do fenômeno educacional foram se constituindo no bojo da própria atividade investigativa da área, sempre como tentativas de superação das limitações das abordagens de fundo experimental/ matemático. Dentre elas, se destacaram a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

Por abordagem qualitativa deve-se entender então toda uma nova orientação na maneira de se praticar a investigação científica, abrigando formas plurais de metodologias. Rompem com o monolitismo metodológico das ciências positivistas e conseqüentemente também com seus pressupostos, que são negados liminarmente. Não se aceita mais um padrão único de pesquisa para todas as ciências (Cf. Chizzotti, 1991. p. 78) e, muito menos, que haja vinculação e compromisso entre os modos investigativos das ciências humanas com aqueles típicos das ciências naturais. Conseqüentemente, os parâmetros quantificadores perdem sua relevância explicativa. Isto significa que as ciências humanas deverão ser instauradas e praticadas com base num acervo próprio de epistemologias, de metodologias e até mesmo de técnicas. Os fenômenos humanos apresentam especificidades de acordo com as quais não ocorre mais uma total dissociação entre o sujeito observador e o objeto observado, quando se trata de conhecer o humano.

## DAS REFERÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS DA ABORDAGEM QUALITATIVA

A superação das referências epistemológicas positivistas efetivada pelas abordagens qualitativas da pesquisa educacional traz implícita a vinculação a novas epistemologias que as possam sustentar, uma vez que as metodologias investigativas envolvem sempre uma concepção prévia acerca do sujeito que conhece e das condições de possibilidade do próprio conhecimento.

Cabe observar, em primeiro lugar, que não há dúvida de que a emergência e a constituição dessas novas abordagens situam-se, solidariamente, na esteira da própria história da epistemologia contemporânea. Integram esse vasto e profundo movimento de crítica ao projeto iluminista da modernidade e a suas consequências em todas as esferas da cultura.

Com efeito, agora no limiar do século 21, afirmou-se um radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. Apresentando-se como radicalmente diferente da proposta científica da modernidade, esta nova perspectiva pretende-se, até mesmo, pós-moderna. O cerne dessa contraposição é que, em matéria de conhecimento, o pesquisador contemporâneo quer trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e a quaisquer outras categorias pretensamente universais e apodíticas. A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências. Quer lidar com os cacos das racionalidades regionais, com as razões particulares, no dizer de Veiga-Neto (1997).

Como se pode ver esta crítica não se dirige mais apenas à metafísica, mas também, e de modo especial, à própria ciência moderna que é questionada em seu próprio âmago, nos seus fundamentos. Elabora uma crítica desconstrutiva à ciência, considerada ré confessa de iluminismo, cujas categorias são recusadas. Esta nova perspectiva vem se considerando também como pós-estruturalista. Entende que a pesquisa deva ser feita fora dos enquadramentos iluministas e que se trata de pesquisar num cenário de anarquia metodológica, uma vez que é impossível encontrar um critério racional demarcador da cientificidade. (Cf. Bombassaro, 1992).

Neste contexto, a opção pelas abordagens qualitativas na prática da investigação educacional, embora nem sempre de modo explícito e consciente, implica igualmente a rejeição de um conjunto de categorias que se vinculavam à tradição filosófica e científica da modernidade. Opera-se então uma seleção de apoios filosóficos, aptos a sustentarem os novos posicionamentos, justificando-os pela base. Assim, a idéia de um determinismo naturalista é abandonada, como sendo um pressuposto dispensável, uma vez que o conhecimento verdadeiro não precisa estar vinculado à explicação puramente causal. Desse modo, a indução não mais tira sua força explicativa da presunção da regularidade do sistema dos fenômenos. Por sinal, a verdadeira ciência não está mais propriamente na explicação, mas muito mais na compreensão.

Do mesmo modo, a categoria de totalidade como unidade sintetizadora do real é igualmente questionada. Assim, na perspectivação temporal, não se preocupa mais com uma eventualmente necessária continuidade da história humana, pelo que se descarta a força explicativa das grandes metanarrativas com sua idéia de um progresso contínuo rumo ao aperfeiçoamento da humanidade. E na perspectivação espacial, também a unidade universalizante dos homens não é mais uma referência necessária para que se justifiquem propostas de ação localizadas. Em contrapartida, ocorre uma revalorização do imediato, do singular, do cotidiano, do vivido, do presente, uma vez que é aí que a vida se tece. E é aí que o conhecimento deve acontecer igualmente. Este é objeto direto da pesquisa, entendida como forma de construção do conhecimento. Deste modo, a relação entre o macro e o microsocial acha-se invertida: embora a pesquisa qualitativa não desconheça a vinculação do microsocial ao macrossocial, ela não parte das categorias relacionadas ao macrossocial para fazer a leitura do microsocial. É este que deve desvelar suas próprias categorias, que possam lhe propiciar condições para compreensão daquela realidade singular. É que o complexo teórico que constitui e expressa a totalidade é sempre um constructo abstrato, só a situação singular é concreta. No

plano real, a totalidade também existe, mas ela é construída pelas situações singulares, portanto, sempre *a posteriori*, não podendo se impor *a priori* no processo de construção do conhecimento das situações singulares.

Outro pressuposto da abordagem qualitativa é que a relação entre o sujeito e o objeto, entre o homem e o seu ambiente, é radicalmente dinâmica, envolvendo ambos os polos, implicando-os mutuamente. Este envolvimento tem duas implicações. A primeira é que o sujeito que conhece está envolvido integralmente com o objeto conhecido e não há como separá-los. Portanto, a postura de distanciamento, de isenção e de neutralidade, tão cara ao cientista experimental, é considerada inviável, impossível. Não há como eliminar a interferência dos fatores subjetivos que cercam a atividade epistêmica na prática da pesquisa. É verdade que isto não significa tornar o conhecimento totalmente arbitrário, solipsista e singular, mas sim que é preciso ter em conta que o papel da subjetividade não pode ser “descontado”. Portanto, a atividade científica em particular, e a ciência em geral, não são isentas das interferências da subjetividade, que lhe repassam, por sua vez, as interferências ideológicas provenientes da cultura e da vida social.

A segunda é que o ambiente natural é o próprio objeto do conhecimento e o lugar de realização da pesquisa; não se trata mesmo de isolar o objeto como se fosse uma peça de anatomia na bancada, mas, ao contrário, de mergulhar por inteiro no ambiente para poder observá-lo de perto, vivenciando-o na sua dinâmica. E a primeira modalidade de ação do pesquisador é acompanhar o desenrolar dos fatos, registrando-os descritivamente. A descrição passa a ter uma grande relevância no processo. Além disso, este ambiente só pode ser mesmo o cotidiano vivido e não um documento mumificado, fossilizado. Por isso mesmo, os sujeitos pesquisados não são objetos inertes, a relação com eles não é unívoca e unilateral. Tanto quanto os pesquisadores, eles são sujeitos elaboradores de significações, e estas precisam ser levadas em conta. Assim, suas manifestações precisam ser incentivadas. Pressupõe-se que o comportamento humano tem muito a ver com seu ambiente natural, contexto de sua ação. O pesquisador tem que ser, simultaneamente, observador e participante. (Cf. Lüdke/André, 1986. p. 15).

## **CONCLUSÃO: O UNIVERSAL, O SINGULAR E A HISTORICIDADE**

A investigação no campo educacional, apoiada em metodologias de perfil qualitativo, insere-se, com toda legitimidade, no amplo movimento epistemológico de crítica e busca de superação dos paradigmas iluministas da modernidade, tanto no âmbito da ciência como no âmbito da filosofia. Com efeito, os modernos no afã de esconjurar a metafísica e seu essencialismo, acabaram por substituir a filosofia pela ciência, atribuindo a esta todas as pretensões indevidas daquela. A ciência positivista, onipotente na modernidade, é agora questionada por uma crítica que a desqualifica naquilo que lhe é mais específico, o seu lastro lógico-racional. Assim, o paradigma newtoniano de ciência está sendo solapado, em várias frentes. A perspectivação epistemológica das abordagens qualitativas de construção do conhecimento implica, por isso, um novo paradigma para a ciência, ou seja, um novo estatuto de cientificidade quando está em jogo o conhecimento do homem.

No entanto, é preciso clarear as perspectivas: só as ciências naturais são objetivamente ciências de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental/matemática do mundo fenomênico da natureza. Dentro desses limites, não há o que questionar quanto à validade da representação que as ciências naturais elaboram desse mundo. Trata-se de uma apropriação das relações fenomenais imediatamente atrelada à exigência/possibilidade de domínio e manipulação do mundo pelo homem, esse novo Prometeu. Mas não ocorre o mesmo com as ciências humanas, exatamente na medida em que a objetivação do sujeito e sua manipulação técnica implicam na sua destruição, na sua desconfiguração como sujeito.

E quando se trata então das ciências no âmbito da educação, esta questão da cientificidade se torna ainda mais delicada e complexa. Aqui, a questão do estatuto de cientificidade não se coloca mais em termos de acerto, de equivalência com o paradigma das ciências naturais, mas com o paradigma das próprias ciências humanas. Para se falar de ciência

no campo educacional, é preciso repensar até mesmo o próprio sentido do conhecimento. Um novo contorno precisa ser delineado na discussão epistemológica do estatuto do conhecimento na esfera da educação, porque está-se tratando agora de um objeto que envolve a prática histórico-social dos homens. Uma nova especificidade se impõe: uma coisa é buscar conhecer a fenomenalidade humana envolvida na dimensão antropológico-educacional, com as perspectivas e com os recursos teórico-metodológicos das ciências humanas; outra coisa será compreender uma possível especificidade da própria educação. (Cf. Severino, 1996p. p. 67-68). O caráter prático da educação, o fato de ser ela uma prática intencionada, exige uma nova maneira de se abordá-la epistemologicamente. Isto não é mais viável pelos caminhos teórico-metodológicos do processo epistêmico comumente chamado de ciência.

“Sem dúvida, os sujeitos educandos, dada sua condição humana, são entidades, naturais e históricas, determinadas por condições objetivas de existência, mas interagindo permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo em que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações. Mas as supostas leis que presidiriam o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica nem no plano da necessidade física. Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo, individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Isso quer dizer que lhe cabe constituir uma nova consciência social do indivíduo ao mesmo tempo que reconstitui a sociedade pela rearticulação de suas relações políticas. Os fins e os valores bem como os meios envolvidos nessa sua ação são igualmente explicitados a partir dessa interação. O que está em pauta é a profunda historicidade humana”. (Severino, 1996 . p. 69).

Em que pese, pois, a procedência da crítica às grandes categorias universalizantes das ciências humanas, embutida nas proposituras das abordagens qualitativas da investigação científica em educação, preocupada com o singular, com o cotidiano, com o presente, não se pode prescindir de dois pressupostos radicais da própria existência humana, pressupostos estes que reivindicam não se perder de vista a totalidade no tempo histórico e no espaço social, dimensões onde se situam as mediações reais dessa existência: a sociabilidade e a historicidade do existir humano.

Todo conhecimento que não desatar os vínculos do singular, do particular, do contingente, do atual e do precário de nosso cotidiano com a totalidade histórico-social dos sujeitos humanos tem garantida sua legitimidade. Mas esta será perdida tanto quando a dissolve nas categorias transcendentais como quando a dilui na singularidade solipsista da experiência pessoal do pesquisador.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (77):53-61. maio 1991.
- BOMBASSARO, Luiz C. *As fronteiras da epistemologia; como se produz o conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- BOMBASSARO, Luiz C. *Ciência e mudança conceitual; notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre, Edipucrs, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.
- GAMBOA, Sílvia S. Tendências epistemológicas: dos ‘ismos’ aos paradigmas científicos. In: *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995 p. 60-83.
- GAMBOA, Sílvia S. Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico. *Educación & Sociedad*. (19):91-111, 1984.
- GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, (49):3-14, fev. 1982.



- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília. MEC/INEP, (31):1-18, ago./set. 1986.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. (1):1-20, 1970.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. (19):75-79, dez. 1976.
- JAPIASSU, Hilton F. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo, Letras & Letras, 1994.
- KÜNZER, Acácia A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*. Brasília. MEC/INEP, (31): 19-23, ago./set. 1986.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, (66): 70-74. ago. 1988.
- MINAYO, M. Cecília de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1998. (Col. Temas Sociais).
- NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. *Educação & Sociedade*. (19): 5-20, 1984.
- SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Sílvia *Pesquisa educacional: quantidade/ qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995 p. 13-59.
- SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio, Graal, 1989.
- SEVERINO, Antônio J. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. *Anais do VIII Endipe*. Florianópolis, Nup/Ced/Ufsc, 1996p. Vol. II, p. 63-71
- SEVERINO, Antônio J. Dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo. *Interações*. São Paulo. Universidade São Marcos. 1(1): 97-115. 1996d.
- SILVA, Tomaz T. da. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 95
- VEIGA-NETO, Alfredo, *Ciência e pós-modernidade*. Porto Alegre, 1997. (mimeo)

c: textos/pesqualitativa