

## A construção do conhecimento

Alessandro de Melo

A pesquisa em educação parte do pressuposto da construção de conhecimentos de realidades concretas e a discussão, portanto, deve girar em torno das formas de apropriação, pelo pensamento, de tais realidades, que são objetos de nossos estudos. Refletir a relação da subjetividade do investigador, e da própria possibilidade que o ser humano tem de conhecer a realidade, e a própria realidade, é determinante para a pesquisa acadêmica.

O vetor epistemológico da construção do conhecimento, como já se referia Gaston Bachelard, vai do racional ao real, o que implica, em primeiro lugar, que isso não significa que se constrói o real a partir do racional; trata-se, antes, de apropriar-se do real por meio da razão. Desta forma é válido o princípio do primado da realidade firmado por Karl Marx como marco para a verdade. Ao mesmo tempo, o desafio que se lança é sobre as formas de se apropriar da realidade.

Neste caminho dois aspectos devem ser sublinhados: a diferenciação entre método de exposição e o método de investigação. Como afirma Cardoso (1977, p.11): “No sólo que éste deba ser más libre y más abierto que aquél, sino también que pueda ser menos formal.”

De fato, e de acordo com a proposição da autora, importante estudiosa da obra de Florestan Fernandes, os dois momentos da construção do conhecimento possuem diferentes formas de serem desenvolvidos, e diferentes objetivos a serem alcançados, que os distinguem na unidade que se constitui a apropriação da realidade pelo pensamento, ou seja, a construção do conhecimento.

O processo de pesquisa realmente é composto de idas e vindas, de avanços e recuos, de aprendizagens parciais, de contatos humanos, mas também de dissabores, de incertezas, de dúvidas. A pesquisa é também composta de testes de instrumentos, de sensibilidades, de perspicácia, por exemplo, para diferenciar “piscadelas de imitações”, como já afirmou Clifford Geertz, em clássico texto metodológico da Antropologia (GEERTZ, 2001). Assim, não se pode conceber um manual para toda e qualquer pesquisa, pois é certo que cada objeto demanda uma abordagem diferenciada. Qualquer *apriorismo* aqui redundaria em erro metodológico grave.

No entanto, passada a fase da pesquisa, a formulação do texto final, resultado deste processo, não pode ser divulgado de forma caótica como o processo, ou seja, para o leitor o texto deve ser apresentado de forma coesa, como se todo o conhecimento produzido o tivesse sido esquematicamente, sem percalços, na ordem em que aparece na exposição. O caos do caminho redundaria na ordem da exposição. O leitor, porém, poderá ter acesso a este caminho caso o pesquisador o exponha, em forma de introdução metodológica, em capítulo a parte, em nota de rodapé ou outra forma.

Cardoso (1977) salienta que esta distinção entre método de investigação e método de exposição traz como elemento mais importante a questão das categorias. Nas suas palavras:

Lo más importante en esta distinción, es que las categorías o conceptos-clave de un conocimiento ya organizado como teoría, que en la exposición nunca se encuentran al principio, no deben por eso ser considerados como puntos de llegada de la investigación sino, al contrario, como verdaderos puntos de partida. Porque solamente a partir de ellos es que el material empírico recogido puede de hecho

tener significado, porque antes de que se llegue en el análisis al momento en que son formulados, la conducción de la investigación permanece aún insegura, aún imprecisa. Sus datos conservarían esa marca, que implica una carencia de sentido y rigor, si no fuesen trabajados a la luz de aquellas categorías. (CARDOSO, 1977, p.11)

A partir desta consideração da socióloga brasileira, podemos inferir alguns aspectos metodológicos importantes. Em primeiro lugar a questão de serem as categorias pontos de partida e/ou de chegada da investigação. Neste ponto é preciso considerar que no caminho da pesquisa existe, em primeiro lugar, o objetivo a ser alcançado, e que é estabelecido *a priori*, ou seja, antes da investigação empírica. O pesquisador deve saber o que quer antes de ir a campo realizar sua tarefa investigativa, e, portanto, o objetivo a que se propõe já de imediato faz com que trace um determinado caminho. Desta forma, o estabelecimento de objetivos de certa forma faz com que se organizem determinadas **categorias de análise**, as quais serão como “guias mestras” para a leitura da realidade pelo investigador.

No caminho da pesquisa empírica, no entanto, e tendo como parâmetro o primado do real sobre a consciência, pode ocorrer que o contato com o objeto, a realidade estudada, resulte na necessidade de rever o caminho teórico previamente traçado, colocando em xeque as categorias até então tomadas como acertadas. Neste momento é preciso que o pesquisador tenha sensibilidade e perspicácia, além de talento investigativo, para retroceder e, depois de bem analisar os dados da realidade, irromper por novas veredas investigativas de caráter teórico. Em poucas palavras, a teoria deve explicar adequadamente a realidade, e, se não o fizer, não deve ser a mediadora da construção do conhecimento que se busca.

Voltando à citação de Cardoso, não se pode perder de vista que os dados da realidade, em si mesmos, não são capazes de produzir conhecimento, mas devem ser organizados segundo uma “chave”, ou seja, o caminho teórico-metodológico assumido pelo pesquisador. Daí que uma mesma realidade pode ser compreendida de formas diferentes, e até mesmo antagônicas, por diferentes pesquisadores. É por meio das categorias que se organiza a realidade no processo de apropriação do conhecimento. Sem elas os dados perdem força explicativa, ou seja, ao contrário do senso comum, os fatos não falam por si mesmos, é preciso que os expliquemos. Ademais, como já afirmou Marx em seu livro “Miséria da Filosofia”, em debate aberto contra as ideias de Proudhon, as categorias não são nada mais que a expressão teórica do movimento histórico concreto (MARX, 2001).

A partir deste debate ainda resta discutir um ponto importante: a concepção do que é a realidade, do que é o real. Segundo Cardoso existem duas possibilidades: uma, de cunho fenomenológico, e outra, que ela adota, de cunho dialético.

Na primeira perspectiva trata-se da relação entre fenômeno e essência, e, portanto, o papel da pesquisa seria o de derivar do conhecimento dos fenômenos o que é a essência. As aparências, para esta concepção, nada mais são que manifestações da essência escondida. Uma essência pode aparecer sob várias formas aparentes. Nas palavras da autora:

Se delinea entonces una perspectiva en la cual la busca del interior (esencia) se hace por las recurrencias externas (aparencias). Porque una manifestación única puede estar truncada o no ser muy clara. De ahí que sea conveniente encontrar otros hechos que puedan también ser vistos como manifestaciones de la misma cosa para poder

concebirla. En estas indicaciones se sugere una posición metodológica em la que el fenómeno real observable encuentra dentro de sí mismo, aisladamente, su razón, para cuya identificación se exige la repetición de fenómenos semejantes. Procedendo por comparación, con esta semejanza es que se irá componiendo la imagen o el concepto de la esencia. Es interesante observar que a partir de estas suposiciones el fenómeno no es sino apariencia, manifestación, perdiendo su especificidade junto con las condiciones de su ocurrencia. (CARDOSO, 1977, p.12).

Como pode-se perceber, a perspectiva fenomenológica, acima sumariada, tem como parâmetro epistêmico que o conhecimento da essência deve ser alcançado pela compreensão fenomênica dos fatos estudados. Mas, parece, o elemento mais característico, e que contrasta com a concepção adotada pela autora, é a “ahistoricidade” desta perspectiva, que compreende que o fenômeno encontra nele mesmo, ou melhor, em sua “essência”, a sua razão, e, assim, desconsidera as condicionantes externas. Trata-se de encontrar o sentido nele mesmo, a partir de manifestações de seus atores.

As pesquisas desta corrente levam em conta, por exemplo, as manifestações pessoais, as falas, as chamadas “representações”, sem conduzir a uma investigação das condições que geram tais representações. Busca-se, por exemplo, nas falas dos atores envolvidos em situações escolares, o que estes pensam sobre determinadas situações, ou, até, como cada uma destas pessoas se coloca frente a determinados assuntos, em relação a si mesmo, ao outro etc.

Um exemplo de pesquisa fenomenológica que adotamos para explicar o acima referenciado encontra-se, de forma magistral, no artigo “*Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola*” (MIRANDA; CURY, 2010). Neste texto, de forma didática e esclarecedora, podemos apreender alguns aspectos da abordagem fenomenológica referida por Cardoso. Vejamos nas palavras das autoras como elas anunciam os objetivos e as técnicas da pesquisa:

Com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à experiência de dançar por adolescentes praticantes da dança de rua em um contexto escolar, a pesquisa desenvolveu-se em dois momentos. Inicialmente, ocorreu uma fase exploratória em que a pesquisadora realizou observação participante (André, 1997) nas aulas de dança, acompanhando de perto a experiência dos adolescentes, observando as relações interpessoais que se desenvolviam no grupo e sua dinâmica. (MIRANDA; CURY, 2010, p.392)

Em primeiro lugar as autoras anunciam a intenção de “compreender os sentidos” atribuídos pelos adolescentes. Neste caso, as pesquisadoras utilizaram uma metodologia bastante divulgada, que é a “observação participante”, ou seja, elas se inseriram no cotidiano do grupo, com tempo suficiente para ganhar intimidade e poder se colocar de forma privilegiada para observações sobre as “relações interpessoais”. Desta forma, epistemologicamente apreende-se que o conhecimento vai sendo construído pela aproximação, via observação participante, das pesquisadoras com o fenômeno estudado, que é o grupo de dança e as representações adolescentes sobre isso.

O segundo momento da pesquisa, após as observações por seis meses, foi composto de entrevistas com sete adolescentes do grupo composto de vinte e cinco. As

entrevistas iniciavam com a seguinte “questão disparadora”: “Estou interessada em compreender o sentido de dançar na adolescência. Gostaria que você me contasse sobre a sua experiência com a dança.” (idem, p. 393). Para cada entrevistado as pesquisadoras realizaram um “relato”.

Com base nas observações feitas durante as aulas de dança de rua e dos contatos individuais durante as entrevistas, a pesquisadora construiu sete narrativas, cujos personagens a impressionaram de maneira particular, contribuindo para a emergência da experiência em foco. As experiências narradas, ao mesmo tempo que marcam as singularidades dos seus protagonistas, contam também sobre elementos comuns aos outros adolescentes entrevistados. (idem)

Apreende-se, pelo trecho acima, que as técnicas utilizadas, quais sejam, a observação participante e as entrevistas, foram os meios de se aproximar para compreender o fenômeno estudado, que é a representação dos adolescentes sobre a experiência com a dança. A forma de apresentação em narrativas de cada entrevistado, também faz com que se compreenda a forma de construir o conhecimento, que leva em conta as subjetividades dos sujeitos a partir de suas representações na fala, que refletem as suas experiências com a dança.

Em nenhum momento há uma discussão sobre a relação destas falas com as determinações exteriores aos indivíduos, ao contrário, busca-se compreender as falas, enredando pelo caminho de classificar, categorizando o fenômeno por meio da fala dos adolescentes nas entrevistas. E é assim que assumem o método fenomenológico na pesquisa realizada, por ele “[...] permitir o enfoque nos elementos subjetivos e revelá-los baseado na experiência vivida e não no que se pode pensar, ler ou dizer sobre ela [...]” (idem, p.393). Este tipo de pesquisa interessa-se, portanto, pelos relatos da experiência vivida pelos sujeitos, sem necessariamente realizar uma relação com a totalidade em que tais sujeitos se encontram. O fenômeno, por si mesmo, se basta, esta parece ser a mensagem, ou seja, o que os adolescentes falam sobre si mesmos, sobre suas experiências, basta como material empírico para a pesquisa fenomenológica. A essência do ato de dançar seria preservada nas narrativas, conforme afirmaram as autoras (idem).

Após apresentação de uma síntese das sete narrativas, as autoras abordam a teoria que melhor se assemelhou com o que a pesquisa trouxe à tona.

O grupo de dança de rua oferecido aos adolescentes no contexto da escola configurou-se como uma importante experiência de aprendizagem que guarda semelhanças com a descrição de Rogers (1971) sobre a aprendizagem significativa. Esta aprendizagem acontece, de acordo com o autor, na pessoa em sua integridade, pressupondo a integração de sentimentos e idéias. (MIRANDA; CURY, 2010, p. 396).

As pesquisadoras, após analisarem o fenômeno por meio das técnicas já enumeradas, chegam à conclusão de que o que viram no grupo “guarda semelhanças” com a teoria da aprendizagem significativa de Rogers, como fica claro a seguir:

No grupo de dança estudado a aprendizagem teve um sentido pessoal, os alunos encontraram liberdade para perseguir objetivos que os tocavam individual e coletivamente, mesmo que não tivessem

relação direta com a dança. Esta experiência parece ter se constituído como uma oportunidade de aprendizagem significativa uma vez que os adolescentes aprendiam enquanto encontravam espaço para experimentar os mais diversos aspectos da fenomenologia do adolescer descritos por Aberastury e Knobel (1981), como a “síndrome normal da adolescência”. (idem)

Soma-se à teoria de Rogers a de Aberastury e Knobel, sobre a “síndrome normal da adolescência”. E, desta forma, até o fim do artigo, as autoras vão desenrolando autores que escreveram sobre os temas abordados na pesquisa empírica, como o corpo adolescente, o *hip hop*, a relação com a família, a passagem para a vida adulta entre outros. Até que, nas breves considerações finais, concluem que a escola deve ser tratada como *lócus* de vivências e crescimento pessoal, para além das situações de sala de aula, como foi o caso do grupo de dança e os significados para a vida dos adolescentes entrevistados. Concluem também que:

Dançar no grupo da escola trouxe novas e criativas formas de viver o adolescer, entendendo-se criatividade como uma aproximação significativa do viver, conforme propõe Winnicott (1975) e acrescenta Ab'saber (2005, p. 77): “(...) o ato criativo traz, já na origem o que é específico do humano, a imantação para si mesmo do *self* criador, que encontra o que já estava lá para ser encontrado, o humano no mundo humano”. Em toda a experiência narrada, a tendência atualizante atuou como guia para a abertura às experiências de dançar e de adolescer. Mediante as inevitáveis adversidades de vida, a tendência atualizante dirigiu-se em favor da busca de ser quem se é. (idem, p. 399).

Voltando às reflexões de Cardoso (1977), a autora propõe outra forma de realização das pesquisas, em que o mundo fenomênico não é senão o “[...] resultado de las relaciones de determinación y de condicionamento” (CARDOSO, 1977, p.12). Aqui não se trata do par essência/aparência mas sim do par forma de existência/determinante estrutural e, logo, das relações concretas em que ocorrem os fatos investigados. Segundo a autora, os fatores determinantes referem-se às estruturas sociais de grande alcance histórico, enquanto os fatores determinados são relativos às conjunturas concretas, às especificidades históricas. Nas suas palavras:

La dimensión de la realidad se amplía para abarcar la determinación, alcanzada por medio de una investigación teórica suficientemente elaborada para producir conceptos tan simples y tan generales que permitan aprehender los determinantes. Esclarecida teóricamente la relación de determinación, se llega a la posibilidad de explicar los fenómenos no sólo em su particularidade – que los caracteriza como hechos singulares, sino también em su generalidad – cuando la especificidad de su ocurrencia existe concretamente. (CARDOSO, 1977, p.12-13).

As palavras da autora podem ser concretizadas na leitura, por exemplo, do primeiro volume de *O Capital*, de Karl Marx (1988), em que ele consegue captar as determinações do sistema capitalista por meio de categorias tão gerais como a mercadoria, capital, lucro, trabalho, mais-valia entre outras. E três categorias fundamentais para a apreensão do movimento real da realidade e que atravessam

suas obras, concretizando-se na forma e conteúdo da análise do capital como sistema de relações sociais: totalidade, contradição e mediação.

A riqueza da pesquisa nesta perspectiva é que o pesquisador consiga relacionar, de forma dinâmica e reproduzindo as contradições reais, o fenômeno particular com o movimento da totalidade, ou seja, relacionar o específico no geral, sem descaracterizar cada um deles, sem esquecer que existem mediações entre um e outro, e, portanto, não existe apenas um reflexo unilinear entre o que acontece no âmbito do meu objeto e o movimento geral da sociedade.

Os objetos das pesquisas em educação geralmente precisam conviver com este dilema na pesquisa, que se configura, por exemplo, em relacionar aspectos da gestão da escola com a política educacional em geral, e desta com a política e a economia etc. Ou, em outros casos, relacionar atitudes de estudantes com uma determinação social dos comportamentos, sem querer forçar uma identidade inequívoca entre ambos, porém sem deixar de lado as mediações realmente existentes, que auxiliam enormemente na explicação dos fenômenos educacionais.

Para finalizar o resumo de sua perspectiva, a mesma autora assinala que:

La hipótesis de la que se parte aquí es que el conocimiento se apropiaria de lo real al explicarlo por medio de su determinación. Porque se supone que se elabore en el pensamiento una producción que sea reproducción de algo real. El movimiento más profundo de este acto de apropiación es el de la elaboración de categorías que expresan el determinante. Con éstas, y solamente a partir de ellas, es posible encontrar lo real aparente que sea significativo, tomado entonces como forma por la cual se presenta aquel determinante. (CARDOSO, 1977, p.13).

Fica evidenciado aqui porque a autora indicou a princípio que o vetor do conhecimento segue a direção do racional para o real, ou seja, trata-se da apreensão do movimento real pelo pensamento, que assim o concretiza em forma de texto, ou seja, na exposição, cujo método é diferente do método da investigação.

Produzir categorias que expliquem o movimento real do objeto é um desafio que congrega todas as habilidades e competências do pesquisador, pois este precisa estar preparado para conhecer em profundidade seu objeto empírico, bem como a teoria existente e, acima de tudo, conseguir apreender no pensamento o que a empiria, sozinha, não consegue alcançar.

Os fenômenos são formas concretas de existência das determinações maiores, e isso especificamente para os fenômenos educacionais, tem uma força epistemológica muito relevante. Não se trata, portanto, de apenas captar a essência dos fenômenos por eles mesmos, mas sim de relacionar especificidades com totalidades, de localizar a presença dos objetos de estudo no movimento mais geral da sociedade em que, necessariamente, se inserem.

Por fim, não se trata de excluir nenhuma perspectiva, mas de fato a pesquisa não estará completa se deixar de lado as determinações. O uso das técnicas não pode ser limitado, pois nenhuma técnica é suficiente por si mesma, e nem tem algum erro de origem que as torne inúteis. O desafio é o de saber lidar com os dados coletados na pesquisa empírica, interpretando-os de forma cautelosa, levando em conta as mediações e, sobretudo, realizando o movimento da singularidade do fenômeno estudado à totalidade das relações sociais.

## Referências

CARDOSO, M.L. *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México D.F.: Ediciones Era, 1977.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2001

MARX, K. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria de Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2001.

MIRANDA, R.M.R; CURY, V.E. Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jul. 2012.