

Conhecimento, interesse e pesquisa educacional: um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas

Knowledge, interest and educational research: a possible dialogue between Bourdieu and Habermas

Ana Lúcia Felix dos Santos*
Sávio Assis de Oliveira**

* Doutora em Educação/ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/UFPE. Email: analufelix@gmail.com.

** Doutor em Educação/Professor da Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE). Email: savio.assis@uol.com.br.

Resumo

Este trabalho toma a relação conhecimento e interesse, enquanto par dialético que constitui a produção de conhecimento e é dela inseparável. Busca analisar, no pensamento de Bourdieu e Habermas, os fatores que influenciam a escolha dos objetos de estudo. Propõe uma discussão a partir de reflexões acerca da realidade social como totalidade e das relações entre sujeito e objeto, teoria e método, tentando desvelar os condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento e que podem ser analisados à luz da relação entre conhecimento e interesse.

Palavras-chave

Conhecimento e interesse. Produção do conhecimento. Pesquisa educacional.

Abstract

This paper takes the relationship knowledge and interest as a dialectical pair that builds it up inseparable the production of knowledge, when is trying to analyze in the thought of Habermas and Bourdieu the factors that influence the choice of objects to study. It purposes a discussion based on reflections and social reality as a totality and a whole relationship between subject and object, theory and method. Everything is trying to uncover the conditions that were in the basis and within the knowledge production and that can be analyzed from the relationship between knowledge and interest.

Key words

Knowledge and interest. Knowledge production. Educational research.

Introdução

A busca de conhecer a realidade sempre esteve e está presente no processo de evolução do homem. Essa busca se manifesta e se materializa através de diversas formas de explicação do real como os ritos, os mitos, o senso comum, a religião, a filosofia e a ciência. Essa reflexão coloca a explicação científica como apenas mais uma das manifestações possíveis para explicar a realidade. No entanto, especialmente na racionalidade ocidental, a ciência tem sido considerada como a maior promotora da verdade sobre a realidade. Isso porque ela tem conseguido responder às demandas tecnológicas empreendidas pelo desenvolvimento industrial e por estabelecer uma forma de comunicação própria de conceitos, métodos e técnicas voltados à compreensão do mundo dos fenômenos e suas relações.

Apesar desse reconhecimento mais ou menos consensual, a ciência, o campo científico concernente e sua consequente produção de conhecimentos encerram diversos conflitos, entre os quais aqueles que diferenciam as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza, e os elementos que constituem suas bases gnosiológicas e ontológicas: concepção de homem e de mundo; concepção de realidade social; binômios objetividade-subjetividade e homem-natureza, dentre outros.-

O processo de surgimento e consolidação das Ciências Sociais, como sabemos, está atrelado ao rápido e crescente desenvolvimento social e econômico que atingiu a sociedade ocidental no século

XIX. Tal fenômeno decorreu das revoluções sociais e políticas daquele período e do significativo processo de desenvolvimento das ciências da natureza. Tudo isso colocou novas exigências e impulsionou novas formas de analisar/compreender a realidade social para, na medida do possível, poder nela interferir (FERREIRA, 1998).

Na medida em que temos como pre-ocupação discutir a pesquisa educacional, consideramos fundamental discorrermos sobre alguns pressupostos que, historicamente, vêm marcando/constituindo o campo científico das Ciências Sociais. Isso porque as mudanças/transformações que marcam determinado campo científico sofrem interferência e também interferem, como é próprio da realidade dinâmica, nas/das revoluções características das ciências em geral. Ou seja, os objetos de estudo e a teia social da qual eles emergem estão, cada vez mais, a exigir novos focos e novas formas de análise numa tentativa constante de sua (re)leitura. Essa constante tentativa de (re)leitura da realidade, comumente conhecida por pesquisa científica, levou os cientistas (ou parte deles) a reconhecerem a dinâmica inerente à realidade, ao objeto, e à constatação de que toda construção é reconstrução e é provisória.

Se considerarmos a pesquisa educacional como norte de nossas reflexões, veremos que ela tem sido objeto de constantes reflexões e diferentes abordagens. Há os que realizam essa abordagem a partir da sua construção histórica (GATTI, 2002), há outros que avaliam a qualidade dessas pesquisas (ALVES-MAZZOTTI, 2001), e outros que se preocupam em analisar o

aporte e a validade epistemológica desse tipo de pesquisa e buscam destacar a relevância/adequação de objetivos, métodos, problemas de pesquisa, modelos e paradigmas (SANCHEZ GAMBOA, 2001), dentre tantas outras abordagens. As questões que buscamos debater neste artigo não estão diretamente desconectadas daquelas que mobilizam as diferentes reflexões acima citadas, mas tentamos abordá-las de uma forma diferente. Ou seja, fazemos os seguintes questionamentos: *por que se pesquisa? Por que se escolhe um objeto para estudar?* Mais especificamente, questionamos: *qual a relação entre conhecimento e interesse?*

Tomando a pesquisa educacional em sua inserção na pesquisa social, buscamos apoio nas elaborações de Habermas e Bourdieu, autores clássicos que, ao se preocuparem com o processo de construção do conhecimento, discutem essa problemática. Autores que, por outro lado, quase nunca são vistos “em diálogo”. Nesse sentido, o presente ensaio propõe uma discussão a partir de reflexões acerca da realidade social como totalidade e das relações entre sujeito e objeto, teoria e método, tentando desvelar os condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento e que podem ser analisados à luz da relação entre conhecimento e interesse.

Todo conhecimento é interessado

O envolvimento do cientista social com o “seu” objeto de investigação e o “seu” mundo é uma polêmica antiga, mas sempre atual. Aqui, residem questões

acerca da relação entre conhecimento e interesse, fato e valor, teoria e método, com desdobramentos importantes para a prática da pesquisa, desde o processo até seus possíveis resultados.

Encontramos, tanto em Habermas quanto em Bourdieu, reflexões em torno da impossibilidade da neutralidade científica. A primeira vem da compreensão de que o objeto de estudo do cientista social é o próprio mundo social, do qual ele é produto e de onde retira os problemas que quer estudar, os quais também são produtos desse mesmo objeto. Daí a importância de se questionar a todo instante: como construir um objeto científico no mundo social onde o próprio pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto? Que tipo de prática científica é necessária nesse caso?

Essa premissa e as questões que irão iluminar nosso debate emergem das discussões elaboradas por Bourdieu e estão presentes, também, nos estudos de Habermas. Importa esclarecer que o primeiro toma como foco a ação do sujeito pesquisador e suas relações e ações na construção do conhecimento, enquanto o segundo busca uma discussão a partir da sua concepção sobre as ciências e os pressupostos gnosiológicos que estão na sua base. Começemos o diálogo com e a partir de Bourdieu.

O autor defende a impossibilidade da neutralidade científica e postula a relação íntima entre conhecimento e interesse no campo científico, ou seja, a assunção/opção por um determinado objeto de estudo está impregnada por interesses que são, ao mesmo tempo, científicos e políticos. A

noção de interesse para Bourdieu se coloca como um *instrumento de ruptura* com uma visão encantada e mistificadora das condutas humanas. E utiliza a noção de jogo para esclarecer melhor o uso da noção de interesse. “*Interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos*” (BOURDIEU, 2005, p. 139). A noção de jogo aqui é utilizada com uma visão ampliada dos diversos campos que se forjam na realidade e da qual homens e mulheres fazem parte, como o campo científico, por exemplo.

Lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesses – coisas de certo modo todos sabem – é tentar estender a todas as condutas humanas, aí compreendidas as que se apresentam ou são vividas como desinteressadas. O modo de explicação e de compreensão de aplicação universal que define a visão científica, e arrancar o mundo intelectual do estatuto de exceção ou de extraterritorialidade que os intelectuais têm a tendência de lhe atribuir. (BOURDIEU, 2005, p. 137-138).

Ele nos explica que o pesquisador entra na pesquisa munido de suas subjetividades e que apreende também as subjetividades que o objeto de estudo carrega, afinal, o objeto de estudo do cientista social é o mundo social ou parte dele, o que, ademais, leva a Sociologia a ser uma arma nas lutas no interior do campo, ao

invés de fazer dela apenas um instrumento de conhecimento dessas lutas e do próprio sujeito cognoscente, que, faça o que fizer, não deixará de estar nelas envolvido (BOURDIEU, 2004).

Especificamente no texto em que trata sobre o campo científico, é que Bourdieu defende a impossibilidade de neutralidade científica e postula a relação íntima entre conhecimento e interesses. O próprio conceito de campo científico é esclarecedor. Para ele, esse campo é o lugar da luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica, e isso quer dizer que

[...] o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como desinteressadas senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos). (BOURDIEU, 2003, p. 113).

Assim, as práticas científicas são permeadas não apenas por interesses cognoscitivos ou ideológicos, mas também por interesses orientados para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.). Para ressaltar esse fenômeno, Bourdieu (2003) cita Reif (1961):

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a **satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações**. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase transtornado, ainda que o **interes-**

se intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho **não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros.** (BOURDIEU, 2003, p. 114-115; grifos do autor).

E complementa dizendo que

[...] o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. (BOURDIEU, 2003, p. 115).

Podemos dizer, então, que a neutralidade científica é impossível e sua pregação é também fruto do interesse. Pretensa neutralidade estaria envolta numa espécie de reificação da prática científica, ao mesmo tempo humana e estranha ao humano, um caso especial de alienação interessada e produzida.

A idéia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científica uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social. (BOURDIEU, 2003, p. 141; grifo do autor).

Habermas também se situa entre os que consideram que todo conhecimento é interessado. Fazendo uma discussão a partir da concepção de ciência, o autor identifica três 'interesses do conhecimento',

articulando-os às abordagens do que ele denomina de ciência empírico-analítica, de ciência histórico-hermenêutica e de ciência crítica, considerando então que, para cada abordagem científica, corresponde um tipo de interesse específico. Bauer *et al.* (2008, p. 30) destacam que interesses, no sentido habermasiano, "existem, em primeiro lugar, como condições necessárias para a possibilidade prática de pesquisa, independentemente de que métodos específicos sejam empregados".

Nesse sentido, Habermas (1987) busca desvendar quais conexões e/ou contingências estabelecem os interesses no processo de construção do conhecimento e faz uma distinção entre três formas de interesses que o constituem: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. Essas formas vão constituir as bases das ciências empírico-analítica, histórico-hermenêutica e crítica, respectivamente.

O interesse no controle técnico é próprio das ciências empírico-analíticas, que têm como objetivo controlar, prever e manipular o mundo natural e social. Essas ciências buscam produzir um conhecimento nomológico, já que partem da ideia de que a realidade natural e a social podem ser reduzidas a leis universais que, ao serem explicadas, podem fornecer elementos para previsão e seu conseqüente controle. Os enunciados monológicos nesse domínio "apreendem a realidade em vista de uma disponibilidade técnica que, em condições específicas, é sempre e em toda parte possível" (HABERMAS, 1987, p. 217).

No enfoque das ciências histórico-hermenêuticas, encontra-se um interesse prático à medida que busca uma compreensão interpretativa das configurações. Habermas (1987) encontra aqui uma lógica de inquirição essencialmente diferente da encontrada nas ciências empírico-analíticas, já que o interesse prático visa à manutenção da intersubjetividade do entendimento mútuo. “As proposições da hermenêutica visam um contexto de aplicação correspondente – elas apreendem interpretações da realidade em vista da intersubjetividade de uma compreensão mútua, suscetível de orientar a ação para uma situação hermenêutica inicial” (HABERMAS, 1987, p. 217). No âmbito da realidade social, a mobilização desse tipo particular de interesse busca o significado atribuído aos fenômenos pelos sujeitos, ou seja, esse interesse procura analisar/descortinar o significado dos fenômenos: o que as pessoas pensam e sentem, não para o controle ou manipulação, mas sim para melhorar a comunicação e, por conseguinte, a compreensão mútua (FELL *et al.*, 2008).

É no enfoque das ciências críticas que é incorporado um interesse emancipatório, buscando a reflexão. Por meio da autorreflexão, o conhecimento vem a coincidir com o interesse em responsabilidade e autonomia, uma vez que a reflexão é um movimento de emancipação (HABERMAS, 1987).

A tese de Habermas é a de que os interesses emancipatórios fornecem um referencial para avançar além do conhecimento nomológico de

*Verstehen*¹, e nos permitem determinar quando afirmações teóricas atingem regularidades invariantes da ação social como tal, e quando elas expressam relações ideologicamente congeladas de dependência que podem, em princípio, ser transformadas. (BAUER *et al.*, 2008, p. 33).

Assim, o interesse emancipatório apresenta a característica de procurar revelar formas de dominação e exploração, de modo que a ciência crítica busca entender como são desenvolvidas e legitimadas as práticas sociais no interior de relações de poder e dominação, aventando a possibilidade de transformação dessas situações e ações capazes de eliminar formas desnecessárias de dominação social.

Habermas considera que a sociedade não se esgota num mero sistema destinado à autoconservação, e observa que os processos cognoscitivos ligados ao processo de socialização não se esgotam na mera reprodução da vida, contribuindo também para determiná-las. Assim, o conhecimento aparece como instrumento de autoconservação e vai, além disso, assegurando a existência da espécie humana num processo de socialização que envolve trabalho, linguagem e poder. Assim, os “interesses orientadores do conhecimento formam-se por mediação do trabalho, da

¹ Compreensão. Nas ciências humanas, o problema da compreensão (*Verstehen*) apresenta-se como ponto central da hermenêutica, seja como uma teoria geral da interpretação, seja como metodologia desse campo científico. Para saber mais, consultar SCOCUGLIA (2002).

linguagem e do domínio” (HABERMAS, 1983a, p. 309).

Considerando, porém, que a constelação de interesses não opera da mesma forma, conforme anunciamos acima, o autor afirma,

O interesse voltado à emancipação não é uma intuição vaga, poder ser reconhecido a priori. [...] Na auto-reflexão, o conhecimento por amor ao conhecimento aparece coincidentemente com o interesse na emancipação. O interesse cognitivo na emancipação aparece como a realização do processo reflexivo. (HABERMAS, 1983a, p. 309-310).

Como se pode ver, nossos autores vão concordar com a premissa de que *todo conhecimento é interessado*, esclarecendo que os postulados da neutralidade científica são uma ilusão interessada, na qual, muitas vezes, as ideias servem como esquemas justificativos de ações, sem ter em conta e buscando escamotear a realidade e seus condicionantes socioculturais. “No nível individual, este processo chama-se racionalização; no nível da ação coletiva, denomina-se ideologia” (HABERMAS, 1983a, p. 308).

A totalidade do real

Discutir a relação conhecimento e interesse e a (im)possibilidade da neutralidade científica também impõe que pensemos a concepção de realidade na qual está inserido o objeto de estudo, visto que cada abordagem metodológica estabelece representações/concepções

sobre a realidade social. Como dissemos anteriormente, a escolha do objeto de estudo nas ciências sociais não deve ser fruto simplesmente de um interesse cognoscitivo (como asseverava Popper), mas deve emergir de problemas sociais concretos e, por conseguinte, deve ser analisado à luz dessa realidade concreta.

As pesquisas sociais e, nelas inseridas, as pesquisas em educação, têm apontado uma preocupação em delimitar/definir a concepção de realidade. Os estudos de Minayo (1992) e Ferreira (1998), por exemplo, ao defenderem uma determinada abordagem crítico-dialética para a pesquisa em ciências sociais, apontam como pressuposto a concepção da realidade enquanto totalidade. Minayo (1992), ao discutir o marxismo enquanto linha de pensamento na investigação social, afirma que uma das teses fundamentais da dialética materialista é o caráter total da existência humana e da ligação indissolúvel entre a história da humanidade e a história das ideias.

A partir dessa perspectiva o conceito de *totalidade* é utilizado também como um instrumento interpretativo pelo qual se visa a compreender, não a identidade ou o padrão de invariância (como no funcionalismo) da realidade social, mas as diferenças na unidade, tais como são engendradas numa realidade determinada. Portanto, no processo de pesquisa, busca reter a explicação do particular no geral e vive-versa. (MINAYO, 1992, p. 70; grifo do autor).

Nessa mesma linha, aporta a discussão de Ferreira (1998) ao afirmar

que a dialética se constitui num aporte metodológico que permite pensar-se a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado, em curso de desenvolvimento, que transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos.

Habermas e Bourdieu também se ocupam dessa problemática. O primeiro discute as concepções de realidade presentes na teoria analítica da ciência e na teoria dialética. Para ele, esta última concebe a realidade social “como totalidade, integrada no espírito dialético, em virtude da afirmação axiomática que postula que o todo não é igual à soma das partes, não sendo o mesmo passível de uma interpretação orgânica; por sua vez, a totalidade não se constitui uma extensão lógica determinável mediante a agregação de seus componentes” (HABERMAS, 1983b, p. 277). Já nas ciências sociais fundadas na lógica, na teoria analítica da ciência, o conceito de totalidade baseia-se na teoria dos sistemas – “o processo social é concebido como uma conexão funcional de regularidades empíricas” (HABERMAS, 1983b, p. 278).

A partir desses dois entendimentos, Habermas vai construir suas análises a respeito dessas duas formas típicas de ciências sociais, defendendo o conceito dialético de totalidade. Para esse autor, a realidade social não se curva à lógica formal. É dinâmica, pautada na categoria da totalidade, estando ela própria em mutação inerente à sociedade. Portanto é impossível definir conceitos específicos independentes dos conceitos gerais da compreensão da

sociedade como totalidade. Diferentemente das ciências da natureza, o pesquisador social no processo de conhecer se vê limitado por forças da esfera do social que se impõem sobre o objeto estudado.

O sujeito investigador somente se liberta dessa coação na medida em que concebe a existência social como uma totalidade que determina inclusive a própria pesquisa. A tão falada liberdade de escolha de categorias e modelos está morta para a ciência social, e cada vez mais aparece no plano da consciência a noção de que os dados de que dispõe não são dados que se esgotam no quantitativo, mas sim e exclusivamente, dados estruturados no contexto geral da totalidade do social. (HABERMAS, 1983b, p. 279).

A defesa de Habermas pela observação da realidade enquanto totalidade pode ser abstraída, também, da sua discussão sobre a relação teoria e história no processo de construção do conhecimento. Para ele, a teoria dialética não utiliza a história a fim de captar ‘leis naturais’ que regeriam a sociedade. Essa teoria “rejeita o conceito restritivo de lei e estipula a dependência dos fenômenos particulares em relação à totalidade do social” (HABERMAS, 1983b, p. 282). E complementa:

O nível de validade das leis dialéticas é mais amplo na medida em que elas não englobam relações particulares de funções específicas e contextos isolados, porém, relações fundamentais de dependência, por cuja mediação o mundo social aparece determinado

como totalidade, presente em todos os seus momentos. [...] As legalidades históricas – medidas dialeticamente – caracterizam fenômenos mediados pela consciência do sujeito, impõe-se como tendência. Ao mesmo tempo, procuram apreender o sentido de um nexos vital histórico.

Tal abordagem, quando se trata especificamente de construção científica, numa forma específica de se abordar o objeto, implica considerar que este não está isolado de um conjunto de relações, ou seja, está envolvido numa totalidade que é inerente aos processos sociais.

Bourdieu nos ajuda nessa compreensão ao postular que, em ciências sociais, exige-se pensar o objeto em suas dimensões micro e macro. Para ele, é sempre mais fácil pensar objetos e realidades que podem ser vistos de maneira mais clara, ou seja, pensar em grupos, indivíduos, populações mais ou menos delimitadas, do que pensar em termos de relações que se estabelecem perante, com ou contra essa determinada realidade. Nesse sentido, ele aponta a noção de *campo* como esclarecedora para compreensão desse fato.

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Essa noção de campo vai permitir delimitar o primeiro preceito do método, “que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*” (BOURDIEU, 2004, p. 27-28; grifos do autor). Ele afirma: *o real é relacional*.

Bourdieu alerta que tal atitude na pesquisa não é algo fácil, e podemos cair em diversas armadilhas, como na dos objetos pré-construídos. Aqui ele cita como exemplo o caso da Escola Normal Superior, em que um conhecimento incipiente que dela se possa ter, pode dar origem a uma série de perguntas ingênuas. Discutindo essas ingenuidades, Bourdieu conclui dizendo que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba sobre uma instituição acerca da qual julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2004, p. 31).

Compreender que a realidade é relacional implica outro problema de cunho metodológico: é mais importante estudar extensivamente o conjunto dos elementos pertinentes ao objeto construído ou intensivamente um fragmento limitado desse conjunto?

Mesmo considerando a questão dos limites do campo, Bourdieu afirma que devemos implementar uma análise intensiva (do objeto em si) e outra extensiva (da realidade que envolve o objeto). Esse procedimento leva o pesquisador ao seguinte proveito científico:

[...] sabendo-se como é a realidade de onde se abstraiu um fragmento e o que dela se faz, se pode pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado. (BOURDIEU, 2004, p. 31-32).

Parece-nos correto, portanto, à luz do que propõem nossos autores, afirmar que a realidade não é *micro*, nem *macro*, cabendo ao pesquisador fazer opções que deem conta de apreendê-la, de forma consistente, a partir de um movimento dinâmico que envolve uma análise intensiva e extensiva do objeto, ou seja, uma abordagem que tome a realidade como totalidade, buscando apreender o objeto a partir da teia de relações que o envolvem.

Rigor x rigidez: o lugar do método na pesquisa

Em articulação com o que foi visto até aqui, coloca-se a questão da prática da pesquisa, ou seja, uma reflexão a respeito do método. Iniciamos com algumas perguntas que se impõem quando discutimos a construção do conhecimento. Como fazer para efetivar essa construção? Que caminho devemos percorrer? Podemos dizer, grosso modo, que tais questões têm se constituído no foco de atenção dos pesquisadores, mas que comumente as preocupações têm se voltado para o método em sentido restrito, ou seja, como sinônimo de técnicas de coleta e análise de dados.

Sabe-se, por exemplo, que, em geral, as discussões realizadas no âmbito das disciplinas de metodologia científica têm

destacado os aspectos instrumentais das pesquisas em detrimento dos aspectos epistemológicos. Nesse tipo de tratamento, o método é visto como sinônimo de procedimento. As concepções acerca das possibilidades do conhecimento, da relação sujeito-objeto, da visão de mundo, que se constituem elementos determinantes da reflexão sobre o como chegar ao conhecimento e que, inclusive, desvelam formas diferenciadas de se olhar o próprio objeto de pesquisa, são pouco aprofundadas.

No campo da pesquisa social/educacional essa discussão tem se caracterizado, também, pela polarização quantidade/qualidade. Autores como Minayo (1992), Sanchez Gamboa (2001) e Demo (2000) têm se preocupado com esse fenômeno e concordam que tal polarização pode ser qualificada como falsa.

Eles apontam que essa polarização não apenas diz respeito à questão da utilização de métodos e técnicas de pesquisa, mas traz a reboque questões referentes ao binômio objetividade/subjetividade e à neutralidade científica. Nesse sentido, a questão do quantitativo está vinculada ao tema da objetividade.

Isto é, os dados relativos à realidade social seriam objetivos se produzidos por instrumentos padronizados, visando a eliminar fontes de propensões de todos os tipos e a apresentar uma linguagem observacional neutra. (MINAYO, 1992, p. 30).

E a do qualitativo, geralmente, remete ao tema da subjetividade, como, por exemplo, nas abordagens fenomenológico-

hermenêuticas que propõem a captação dos significados e sentidos dos fenômenos através de técnicas abertas - qualitativas (SANCHEZ GAMBOA, 2001).

Para Sanchez Gamboa (2001), essa polêmica emerge de um falso dualismo epistemológico, ou seja, as discussões epistemológicas acerca da ciência social concentraram-se, em determinado momento histórico, em duas tendências distintas: uma que defende a unidade da ciência e do método para a construção do conhecimento científico, o que resulta dizer que, em relação às formas de se apreender o real, as ciências sociais devem ser tratadas da mesma forma que as ciências naturais; e a que defende a especificidade das ciências sociais e que, portanto, preceitua métodos específicos para a apreensão da realidade nessas ciências, que permita o tratamento das subjetividades a esta inerentes. Por vezes, parece que as opções se fecham nessas alternativas, deixando de fora terceiras opções.

Além disso, podemos dizer que essa discussão tem sua origem nas diferentes formas de perceber a realidade social, como é o caso das pesquisas empírico-analíticas que partem do pressuposto de que o mundo social opera de acordo com leis causais. A concepção de realidade vai ser definitiva no processo de apreensão desta, e será responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico e teórico que o pesquisador fará durante o processo de investigação (SANCHEZ GAMBOA, 2001; FERREIRA, 1998).

As relações entre pesquisa/método, rigor/rigorosidade metodológica também

se apresentam na obra de Habermas e Bourdieu, foco de nosso diálogo neste estudo.

Bourdieu (2004) aborda essa questão a partir da relação entre teoria e metodologia e descarta a possibilidade de haver uma separação entre as duas. Para ele, a divisão teoria/metodologia, instituída na sociologia através principalmente de Parsons e Lazarsfeld, constitui uma oposição característica da divisão social do trabalho científico. “Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações” (BOURDIEU, 2004, p. 24). Para ele, as opções técnicas são inseparáveis das teóricas na construção do objeto.

É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou análise dos dados, etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova. (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Isso significa dizer que o método, enquanto opção técnica de encaminhamento do trabalho, por si só não representa os pressupostos epistemológicos da pesquisa. O método se faz adequado ao objeto, por isso a definição exaustiva dele se dá *a priori*. E, sendo o objeto das ciências sociais a própria sociedade e o pesquisador que a compõe, essa definição *a priori* do objeto acontece permeada pelas subjetividades

do investigador, o que resulta dizer pelos interesses que envolvem o campo de pesquisa, partindo da própria escolha do que se quer pesquisar.

Bourdieu (2004) continua sua reflexão afirmando que o procedimento contrário, quando o objeto faz-se adequado ao método, tem ocorrido com frequência no campo da ciência social principalmente por dois fatores: o que ele chama de *rotina cultural*, divulgada nos cursos de metodologia científica, e as 'escolas' ou tradições que se constituem em torno de *uma técnica de coleta de dados*.

Há assim monomaniacos das distribuições estatísticas, ou da análise de discursos, ou da descrição etnográfica etc. A adesão rígida a um ou outro destes métodos definirá a filiação numa escola, os interacionistas sendo conhecidos, por exemplo, pelo seu culto da etnografia, os etnometodólogos pela sua exclusiva paixão pela análise de conversação. (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Se defendemos que é o método que se faz adequar ao objeto, então, dada a definição desse objeto, é que o pesquisador poderá mobilizar todas as técnicas que possam parecer pertinentes, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Bourdieu afirma que

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a **rigidez**, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o **rigor**, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser

oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais. (BOURDIEU, 2004, p. 26; grifo do autor).

Bourdieu alerta, ainda, para o fato de que tal opção exige como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego, pois não implica desatenção ao rigor metodológico nas pesquisas, mas uma quebra com os paradigmas que defendem uma rigidez metodológica pautada, na maioria das vezes, na unicidade do método e na prioridade de utilização dos métodos na construção do conhecimento. Para ele, a verdadeira ciência tem má aparência – para fazer avançar a ciência, é preciso correr o risco de não se ter todos os sinais exteriores de cientificidade, ou seja, é necessário pôr em dúvida a tradição científica de construção do conhecimento (o que ele chama de tradição douta).

Assim, podemos inferir que Bourdieu avança num sentido crítico-dialético na pesquisa social no momento em que não se curva ao rigor do método e da técnica enquanto caminho para apreender a realidade social.

Habermas (1983a; 1983b) também contribui com essa discussão. Ele discorre sobre a construção do conhecimento e o lugar do método nas pesquisas e o faz a partir de sua vinculação com a teoria crítica, ou *práxis vital* como fundamento da análise científica da sociedade. Nessa discussão, está sempre presente um comparativo entre o que ele chama de ciência empírico-analítica, ciência histórico-hermêutica e ciência social-crítica.

Tendo como foco de atenção a relação entre conhecimento e interesse, este autor vai dizer que a ênfase colocada sobre regras e técnicas de pesquisa tende a esconder as motivações sociais que levam o pesquisador a analisar determinado objeto. Assim, por exemplo, na ciência empírico-analítica, a conjunção de seus dois momentos básicos (a construção lógica do sistema de proposições admitidas e o tipo de condições de verificabilidade) sugere a interpretação:

[...] a teoria da ciência experimental dissocia a relação existente entre a realidade e o interesse mediante uma ação racional que tem em vista as conseqüências previsíveis. Nada mais é do que a determinação do interesse intelectual pelos recursos técnicos atuando sobre processos objetivados. (HABERMAS, 1983a, p. 306).

Habermas, em acordo com Adorno, considera que os “problemas” da ciência social não são exclusivamente cognoscitivos, mas que têm origem na própria sociedade e nos seus “problemas” concretos, que não podem ser resolvidos simplesmente mediante regras técnicas.

As condições que definem as situações práticas nada mais são do que momentos de uma totalidade impossíveis de uma bifurcação, entre uma parte viva e outra morta, fatos e valores, meios despidos de carga valorativa e fins axiologicamente definidos. Tal divisão implicaria no malogro das condições de ação. Tal problematização coloca em primeiro plano a vigência da dialética de

Hegel, referente a meios e fins: na medida em que o meio social é ao mesmo tempo um contexto *vital* – onde a parte imperceptível é tão viva e conseqüentemente tão vulnerável – como o todo o é, os meios no plano da imanência ligam-se a *determinados* fins como estes têm nível de conformidade a determinados meios. Razão pela qual os problemas práticos não podem ser integralmente abrangidos por uma escolha racional de meios neutros no plano valorativo. (HABERMAS, 1983b, p. 297; grifos do autor).

As reflexões até aqui empreendidas a respeito da relação método-técnica possibilitam reafirmar nossos pressupostos iniciais de que a ciência social não pode ser constituída a partir da polarização que afasta sujeito e objeto de conhecimento, fatos de valores, o todo das partes, de forma que os interesses do pesquisador vão ser definitivos não apenas na escolha do objeto de pesquisa, mas no método pelo qual ele opta para apreensão da realidade social.

Qualquer reflexão sobre estes interesses leva a uma análise dialética, entendendo-se como dialética a concepção da análise como parte integrante do processo social analisado, como sua consciência crítica possível. Tal postura permite a consideração da inexistência desta relação casual e superficial havida entre os instrumentos e dados analíticos, que pode ser admitida em se tratando do poder técnico sobre processos objetivos e objetivados. É a única forma pela qual

as ciências sociais podem renunciar à ilusão – de amplas conseqüências sociais – de que nas mais diversas áreas da sociedade cabe um nível de controle científico idêntico ao mundo da natureza, isto é, um controle obtido com idênticos meios ao mundo natural, e, por esta via de poder técnico cristalizada pela ciência, considerado não só possível como desejável. (HABERMAS, 1983b, p. 299).

Considerações finais: possíveis contribuições à pesquisa educacional

Ao empreender essas discussões sobre a pesquisa social, buscamos encontrar subsídios para caminhar com nossos estudos, de forma que se faz necessário, nesse momento, tentar articular o que aqui foi tratado com o nosso campo de interesse.

Podemos dizer que a produção do conhecimento no campo da pesquisa educacional vai sendo marcada por interesses que, como afirma Bourdieu, são variáveis no tempo e no lugar, quase ao infinito. O tempo atual brasileiro guarda certa efervescência política no campo educacional, dado que esse âmbito social é reconhecidamente foco de grandes problemas. Esse tempo vai sempre marcar o surgimento de interesses diversos que vão mobilizar o campo em estudo e, simultaneamente, condicionar o discurso e as práticas sociais que se formam com ele e a partir dele.

Mas, como foi apresentado, o interesse não surge gratuitamente, o que foi possível visualizar é que o par dialético ‘conhecimento e interesse’ está marcado por circunstâncias e fatores que estão

diretamente vinculados a uma concepção de ciência e do fazer científico.

Aqui, estamos tratando este campo, como o campo científico de Bourdieu, ou seja, o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica “definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (BOURDIEU, 2003, p. 113), pois o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse, o que, por seu turno, resulta dizer que é inútil distinguir interesses científicos e interesses sociais. Isso também é reafirmado por Habermas (1983b; 1987), que defende o interesse cognoscitivo libertador da ciência orientada criticamente.

A análise da produção do conhecimento e dos interesses que a condicionam deve considerar as lutas que se forjam na estruturação de cada campo de pesquisa ou, como sugere Bourdieu (2003), do campo científico, e os processos de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que deles participam. Assim, é importante delimitar também o campo da pesquisa educacional ao qual estamos nos filiando. Em Charlot, por exemplo, encontramos que

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado,

conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Nesse sentido, podemos inferir que o campo da pesquisa educacional, assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço. É também fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática. Daí a necessidade da construção *a priori* desse objeto que deverá considerar o meio do qual emerge, ou seja, a totalidade do real que o envolve e que o condiciona.

A partir dessas considerações, destacamos que a produção e a apropriação do conhecimento científico são permeadas

por interesses econômicos, políticos e ideológicos, bem como pela relação entre ciência e poder na sociedade capitalista em que estamos inseridos. Isso, de fato, nos leva a reconhecer que a produção do conhecimento não acontece no campo da neutralidade e a reafirmar a relação existente entre conhecimento e interesse.

A discussão aqui realizada traçou um percurso aproximativo na elucidação de algumas questões que envolvem o campo da pesquisa social. Nossa intenção também aportou na expectativa de que a leitura de autores clássicos pode nos proporcionar um maior entendimento sobre a construção da Teoria do Conhecimento e sobre as possibilidades de explicar e compreender a realidade em suas diferentes formas de concretização, especificamente, na do campo educacional.

É com esses interesses, intenções e intuições que esperamos poder navegar nesse mar revolto da produção do conhecimento, procurando obter de e com nossos estudos, algo mais que uma “reflexão sobre a educação”.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

BAUER, Martin W. *et al.* Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-36.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

_____. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

- _____. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- FELL, André Felipe de Albuquerque *et al.* Um estudo da produção acadêmica nacional sobre gestão do conhecimento através da teoria do conhecimento de Habermas. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 5, n. 2, p. 251-268, 2008.
- FERREIRA, Rosilda Arruda. *A pesquisa científica nas Ciências Sociais – caracterização e procedimentos*. Recife: Editora UFPE, 1998.
- GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e Interesse. In: BENJAMIM, M. W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 301-312. (Coleção Os Pensadores).
- _____. Teoria analítica da ciência e dialética. In: BENJAMIM, M. W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 277-299. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCOCUGLIA, Jovanka B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. *Estado e Sociedade*, Brasília, v. XVII, n. 02, p. 249-281, jul./dez. 2002.

Recebido em maio de 2012.

Aprovado para publicação em agosto de 2012.