UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PATRÍCIA CAVALCANTI RAMOS

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
O MÉTODO SURVEY

LONDRINA - PR
2011

PATRÍCIA CAVALCANTI RAMOS

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
O MÉTODO SURVEY

Tese de Conclusão de Curso apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia.

Orientador: Profª. Drª. Adreana Dulcina Platt

LONDRINA - PR
2011

PATRÍCIA CAVALCANTI RAMOS

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
O MÉTODO SURVEY

Tese de Conclusão de Curso apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profª. Dranda. Marta R. Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profª. Dranda. Ana Lúcia Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 03 de novembro de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Senhor e Deus Jeová, que tem cuidado de mim todos os dias da minha vida. Agradeço pela sua imerecida graça que me concede coisas que eu não mereço e pela sua infinita misericórdia que faz com que o que eu mereço não me sobrevenha. Obrigada Senhor por ter me fortalecido e me ajudado a concluir este importante trabalho que se faz imprescindível ao término de minha primeira graduação. Sou grata a todas as pessoas que tem me ajudado nesta caminhada, mas a minha maior gratidão é ao Senhor, por isso dedico este trabalho ao meu grande Pai celestial!

AGRADECIMENTOS

Agradeço as meus pais que desde o início de minha existência têm me amparado com todo amor e dedicação, o que não deixaram de fazer em uma etapa tão decisiva e árdua como foi esta da produção do presente trabalho, bem como da graduação como um todo. Obrigada pela força, ânimo, ecorajamento e pela presença de inestimável valor de ambos, sempre ao meu lado.

Agradeço a minha linda irmã Eloisa, minha princesa guerreira, que sempre se mostrou um referencial, uma mulher de Deus, com garra e determinação, e que sempre sonhou comigo os sonhos mais entusiasmantes, inclusive o de concluirmos a nossa graduação.

Ao meu noivo, que na fase de conclusão deste trabalho me apoiou em horas muito difíceis e me deu palavras de incentivo para continuar e concluir. Além de ser um homem de Deus e me ajudado a ser uma pessoa melhor a cada dia.

A minha grande amiga Silmara Lonni, uma mulher sorridente, que sempre que me ajudou, animou-me e colaborou nesta trajetória, nascendo com isto uma profunda amizade, a qual se fortaleceu durante estes anos. Esta grande amiga merece um lugar de destaque neste trabalho.

Agradeço a minha orientadora Adreana Platt, uma mulher que Deus colocou na minha vida, a qual tem me ajudado a crescer não só na vida academica, mas tem me educado para a vida, agradeço pela paciência, pelas boas risadas que demos juntas e por todos os ensinamentos ao longo deste percurso que levarei por toda a minha vida.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer
uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante.
Implica em invenção e reinvenção” (Paulo Freire.)

RAMOS, Patrícia Cavalcanti. **Pesquisa em Educação**: O Método Survey. 2011. 47 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011.

RESUMO

Este estudo tem como objeto a investigação ao próprio exercício científico por meio da conceituação e descrição do Método Survey enquanto instrumento de otimização aos resultados de dados coletados numa pesquisa realizada no contexto das Ciência Humanas e, em particular, da Educação. O método escolhido para reflexão possui sua lógica, funcionamento e utilidade a partir da técnica de amostragem, permitindo que fontes descritivas e questões abertas, possam ser quantificadas sem perderem seus aspectos de relevância, uma vez que serão tecnicamente qualificadas por itens de caracterização. A fim de verificarmos o alcance e realização desta teoria metodológica, aplicamos empiricamente seus procedimentos numa pesquisa de campo que foi desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, intitulada "Análise de dados qualitativos para a pesquisa sobre o objeto de estudo da área de história do curriculo escolar: O método Survey". O estudo tinha dois principais propósitos: desvelar a concepção dos professores desta área de ensino (História) sobre qual o objeto de estudo da área de história e, a partir desta resposta, reconhecermos o eixo que orienta suas práticas formativas e o recorte epistêmico dos elementos históricos e culturais que são depreendidos para a formação dos sujeitos. A investigação ao objeto de estudo da área de história do currículo escolar exigiu a análise de 103 (cento e três) entrevistas e questionários (abertos e discursivos) junto ao universo de professores da disciplina de História da rede de ensino (pública e privada) do município de Londrina e Região. Para o desenvolvimento das etapas do Survey nesta pesquisa, elaborou-se uma tabela com as palavras-chave dos dados recolhidos pelos 103 questionários, gerando uma possibilidade de dimensão quantitativa a um universo amplamente subjetivo de respostas aos questionários abertos. Pelos resultados obtidos por este estudo, podemos descrever que o uso do método Survey para a pesquisa em educação orientou de forma satisfatória a análise do estudo pela sistematização de um número substantivo de informações obtidas pelas questões abertas e discursivas utilizadas. Este empreendimento epistemológico contribuiu ao entendimento das especificidades enfrentadas em uma pesquisa científica, bem como ao valor do método a ela atrelado, sendo que nosso foco é apresentar o método Survey como uma alternativa vantajosa e geradora de oportunidade a uma melhor descrição e análise da realidade.

Palavras-chave: Pesquisa científica. Pesquisa em educação. Método Survey.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – CONCEITO DO PROFESSORES SOBRE O OBJETO DE HISTÓRIA.....41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09

1 - CIÊNCIA: CIÊNCIA NATURAL E CIÊNCIA HUMANA 11

1.1 UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA: DADOS QUANTITATIVOS MAIS DADOS QUALITATIVOS 20

1.1.1 Ciências da Educação como Área das Ciências Humanas: os percursos tomados pela pesquisa em educação 22

1.1.1.1 Por que pesquisamos em educação 28

2 - A CIÊNCIA E SEUS MÉTODOS: O MÉTODO SURVEY..... 32

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA SURVEY..... 32

2.2 O QUE É A PESQUISA SURVEY 33

2.3 A DESCRIÇÃO, A EXPLICAÇÃO E A EXPLORAÇÃO DA AMOSTRA EM SURVEY 35

3 - O MÉTODO SURVEY PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....38

3.1 "MATERIALIZAR" / AMOSTRA DA REALIDADE (PARA QUE EU POSSA INTERVIR/ALTERAR/SUPERAR) 39

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....44

REFERÊNCIAS.....46

INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é indicar a importância e relevância do método Survey para a educação, bem como de que maneira este método pode ser utilizado neste campo. O método Survey, por trazer a lógica de amostragem, vem apresentar grandes contribuições à pesquisa na medida em que viabiliza, por meio de sua lógica, muitas pesquisas que talvez não poderiam ser alcançadas caso tivessem que analisar toda uma população alvo, ao invés de uma amostra da mesma. A amostra necessariamente deve representar a população alvo da pesquisa em questão, para isso existem passos que devem ser levados em consideração a fim de que isso aconteça da forma mais fidedigna possível.

Ao demonstrarmos a importância do método em questão para pesquisa em educaçao, apresentaremos também quais os possíveis motivos do porquê de se pesquisar na área.

A fim de respondermos tais questões importantes, dividiremos o presente trabalho em 3 (três) importantes capítulos. No primeiro capítulo buscaremos resgatar os percursos tomados pela ciência, detendo-nos na descrição e estudo da produção científica voltada às Ciências Sociais e Humanas e, dentro destas, a Ciência da Educação, com a finalidade de enterdemos quais os passos tomados pelos métodos que se apoiaram em paradigmas concercentes a essas ciências. Este capítulo também apresentará uma proposta de articulação, que com efeito se faz necesária devido a complexidade que o campo apresenta. Ainda neste primeiro momento, obtivamos responder a seguinte questão: por que pesquisar em educação? Para tanto, explanaremos qual a especificidade da educação e quais os motivos que possivelmente levam o pesquisador de educação a um esforço epistemológico.

No segundo capítulo apresentaremos o método Survey, em que primeiramente se faz urgente a apresentação do histórico do método e uma explicação clara do que ele é, como funciona a sua lógica de amostragem e por último quais os seus objetivos.

Após apresentarmos o método, tomamos como pertinente o relato de uma pesquisa que se encontra em fase final de desenvolvimento no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, intitulado: “Análise de dados

qualitativos para a pesquisa sobre o objeto de estudo da área de história do currículo escolar: O método Survey". Esta pesquisa tem importância no presente trabalho, devido a utlização que faz do método Survey, como uma de suas principais ferramentas para responder às indagações epistemológicas levantadas a fim de reconstruir a realidade. Fato que consideramos de extrema importância e que se torna uma das respostas ao porquê de se pesquisar a educação, haja vista a provisioridade dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Ao apresentarmos a pesquisa em questão, poderemos materializar o método Survey, ao tomar uma amostra da realidade, tornando-o mais fácil de entender, bem como poderemos compreender melhor a sua lógica, para intervir, alterar e superar a realidade.

1 CIÊNCIA: CIÊNCIA NATURAL E CIÊNCIA HUMANA

Para discutirmos o porquê nos envolvemos em atividades de pesquisa, devemos ter a compreensão que este exercício responde objetivamente pela e para a vida social.

Os primeiros sinais para este empreendimento estarão na qualificação de nossa existência, no reconhecimento do que nos rodeia e interfere em nossas escolhas, além de dirimir questões que ineludivelmente apontam para novas perspectivas. Neste sentido, temos por referência as práticas investigativas (pesquisa científica) enquanto instrumentos eficazes para reorientação da realidade vivida.

Partindo deste pressuposto, a pesquisa deve ter por princípio a proficuidade ao campo em que insere exigindo determinados rigores em seu processo sistemático de construção do conhecimento.

Nesta mesma perspectiva, Appolinário (2004) descreve que a pesquisa científica persegue continuamente a produção de um "conhecimento generalizável". Para tal autor, isso implica na construção de

> [...] teorias, relações ou princípios ou no acúmulo de informações sobre as quais estão baseados (os novos conhecimentos produzidos e) que possam ser corroborados por métodos científicos aceitos de observação e inferência (APPOLINÁRIO, 2007, p. 216 – grifos nossos).

Para isso, a pesquisa científica deve reunir alguns pontos importantes para que a ela tenha validade.

Segundo a tradição científica, as respostas demandadas pelo esforço da atividade científica se voltam a dois importantes eixos investigativos: as ciências naturais e as ciências sociais/humanas. Dentre estas duas perspectivas, deteremo-nos com atenção à descrição e estudo da produção científica voltada as Ciências Humanas para cercarmos com mais objetividade nosso tema de estudo (precisaremos, no entanto, realizar um pequeno *détour* ao lastro das ciências naturais que certificou através de um arcabouço epistemológico, os primeiros passos de fidedignidade que acompanha até os nossos dias importantes empreendimentos científicos).

O percurso das ciências humanas e sociais foi marcado na história da ciência por um “trato” aos objetos e fenômenos que margeavam nossas questões por meio de dois cruciais paradigmas. O primeiro deles será aqui denominado de *quantitativo-realista* (com uma visão realista objetivista) e, o segundo, de *qualitativo idealista* (com uma visão idealista-subjetivista).

As primeiras orientações conhecidas em cada um destes paradigmas estão ligadas por diferentes visões de mundo que perseguiam os valores e os processos de conhecimento no tempo e no espaço em que estes ocorriam. Queremos, com isto, esclarecer que sempre houve uma certa cisão na questão dos métodos qualitativos *versus* métodos quantitativos, porquanto ambos tiveram suas raízes ligadas a orientações científicas diferentes (porém, podemos considerar que na prática acabam por se imbricarem, como veremos no campo dos métodos)

Queremos com isso, neste momento, esclarecer a grande questão dos métodos qualitativos *versus* métodos quantitativos, lembrando que ambos tiveram suas raízes ligadas a orientações científicas diferentes, mas que na prática acabam por se imbricarem, como veremos no campo dos métodos

Apoiados na imagem da ciência tradicional (e na falta de compreensão da lógica da ciência na prática), cientistas aspiram, por muito tempo, a incompatibilidade de se aplicar o “método científico” a objetos de estudo como o “comportamento humano”, ou da “educação” em si, por se tratarem de fenômenos de estudos, (constituídos, enfim, de viés subjetivo) (BABBIE, 1999, p. 58).

Segundo Santos Filho (1995), o desencadeamento de uma busca ao caráter mais científico das ciências humanas se deu no século XIX. O autor aponta que:

> [...] diante do prestígio e sucesso dos métodos das ciências físicas, indagava-se se a vida social humana podia ou devia ser investigada com os métodos das ciências sociais. Duas respostas ou posições foram assumidas diante desse problema. Uma defendia a unidade das ciências e, portanto, a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências. A outra posição era favorável à tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, defendia um método científico específico para essas ciências (SANTOS FILHO, 1999, p. 15).

Para o autor, Comte, Mill e Durkhein, dentre outros cientistas[1] (denominados então por cientistas "positivistas")[2] são os melhores exemplos de cientistas que defendiam a absoluta unidade da ciência sem que essa pudesse ser cogitada por outra perspectiva senão através da regularidade trazida dos métodos naturais ainda, e, principalmente quando relacionada ao movimento da sociedade.

Um forte movimento, caracterizado como positivista, que teve como precursor Augusto Comte, é de grande importância para a questão que ora nos propomos, haja vista a significante repercussão deste, na discussão contemporânea da pesquisa social. O primeiro aspecto a se citar, atrelado a este movimento, é a afirmação de que os objetos sociais deveriam ser estudados da mesma forma como nas ciências físicas são estudados os objetos físicos, entendendo uma separação entre o cognoscente e o objeto conhecido, ou seja, entre o pesquisador e o objeto de estudo, conclui-se assim que "os objetos sociais, como os objetos físicos, têm uma existência independente do observador e do seu interesse" e que os conhecimentos sociais, assim como os conhecimentos físicos, são fundamentados a partir da experiência (SANTOS FILHO, 1999, p. 17).

Outro aspecto relevante neste momento será o da afirmação da pesquisa social enquanto uma atividade "neutra". O estatuto científico da época conferido das ciências naturais determina que o sujeito esteja distanciado do objeto para não se contaminar e nem contaminar o objeto investigado – até como proteção ao objeto. O pesquisador social deveria se restringir a uma discussão objetiva, não deixando que "seus vieses influenciassem o processo de pesquisa" (SANTOS FILHO, 1999, p. 17).

Assim como Comte, Durkheim também baseou suas teorias sobre a sociedade (pesquisas sociais) a partir dos pressupostos das ciências naturais. Sua grande contribuição à sociologia foi a identificação dos fatos sociais vistos enquanto "coisas" (objeto do conhecimento). Por seus pressupostos, dados objetivos da realidade social investigada são dela retirados a partir da observação e experimentos, obtendo-se, assim, a compreensão dos fatos que ali ocorrem. Para este sociólogo, o fato social (assim como o fenômeno físico) era entendido como algo externo ao indivíduo, sendo "independente da consciência humana e acessível

[1] Este grupo de cientistas situaram-se no contexto da tradição empirista de Locke, Newton entre outros.
[2] O positivismo que teve como precursor Augusto Comte, defendia a unidade de todas as ciências e propondo assim, o reconhecimento da abordagem científica baseado nos paradigmas das ciências físicas ou naturais, de modo a aplicar tais paradigmas às ciências sociais, ou seja, ao estudo da vida humana.

mediante a experiência dos sentidos e da observação" (SANTOS FILHO, 1999, p. 19-20).

Ainda baseado nas ciências naturais, Durkheim expunha que os fatos sociais não poderiam ser analisados pelo senso comum. Para tanto, o pesquisador social deveria pesquisar da mesma forma que um cientista físico, o que pressupõe algumas prescrições. Primeiramente, o cientista deveria eliminar todas as pressuposições e crenças de senso comum intrínsecos à pesquisa. Em segundo lugar, o cientista não deveria ter um envolvimento emocional, além de atitudes preconcebidas a respeito do objeto de estudo. Conclui-se, então, que Durkheim esperava que o cientista social, assim como o cientista físico, deveria ser neutro e se limitar a descobrir seu objeto e não o que deveria ser (SANTOS FILHO, 1999, p. 21).

Outra referência que não poderíamos deixar de mencionar dentre os primeiros estudiosos (ainda que de viés positivista) junto às ciências humanas será John Stuart Mill. Este teórico apresentou um importante elemento categórico ao método das ciências sociais. Baseado no positivismo de Comte, Mill derivou regras e procedimento a partir da teoria do conhecimento[3] fornecendo "as bases da ciência psicológica na tradição positivista-empirista".

> O método assumido por Mill baseava-se em duas leis que descobriu por indução: a lei da uniformidade da natureza e a lei da causação (Mill, 1965). Para Mill, cada evento tinha uma causa e a causa de qualquer evento particular era o evento imediato incondicional presente que o precedeu. Desenvolveu então uma série de cânones lógicos que podiam ser usados para isolar a causa de um fenômeno ou descobrir regularidades (Cohen e Nagel, 1934). Esses cânones ainda influenciam o modo como a pesquisa social é logicamente abordada(SANTOS FILHO, 1999, p. 18).

Diante de tais assertivas é possível verificar textualmente que as ciências sociais se legitimaram originalmente no modelo das ciências naturais. Comte e Durkheim tiveram grande contribuição à sociologia, enquanto que Mill contribuiu com primazia com categorias que seriam tão caras as áreas de estudo como a psicologia. Quanto à educação, podemos auferir sua primária sistematização num estatuto científico cuja autonomia cientifica se deu a partir da organização de

[3] Teoria do conhecimento: campo da filosofia que questiona "pela possibilidade, origem, essência, limites, pelos elementos e pelas condições do conhecimento". Há aqui uma pretensão de achar "a possibilidade de um critério de certeza do conteúdo de conhecimento" (ZILLES, 2006 p.11).

um “[...] método científico adotado por essas duas disciplinas” (santos filho, 1999, p. 21 e 22)

Este paradigma (caracterizado enquanto quantitativo-realista) baseou-se no método das ciências exatas ou naturais e começou a ser empregado às questões educacionais. Esta fase que compreendeu o início do século passado até os anos de 1970, caracterizou o desenvolvimento da psicologia e da educação dentro dos moldes do “paradigma das ciências naturais, à moda da sociologia Comteana a Durkeiminiana” (SANTOS FILHO, 1999, p. 22):

> Em síntese, aplicado à sociologia, à psicologia e à educação, o método científico das ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a ciência social como neutra ou livre de valores; terceiro, considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 1999, p. 23).

Já em outra ponta encontramos importantes teóricos que defendem as particularidades das ciências sociais e humanas e cogitam uma nova ciência para a verificação da realidade aplicada à sociedade, sem se desprenderem da chancela de um caráter científico (SANTOS FILHO, 1999, p. 15). Podemos citar nomes como Dilthey, Rickert, Weber e Husserl como os pensadores que marcaram esta nova tradição[4] (SANTOS FILHO, 1999, p. 15).

Em oposição ao paradigma quantitativo realista começam a aparecer as críticas por parte dos defensores do paradigma interpretativo-idealista. Este último foi caracterizado por um estudo da vida social humana que não fizesse analogia às ciências físicas, ou seja, um estudo que se caracterizasse por um estatuto próprio, desvencilhado do objeto de estudo das ciências naturais. Essas críticas opunham-se à adequação da teoria nos moldes positivistas às ciências sociais. Tais críticas, segundo Santos Filho (1999, p. 24), começaram na segunda metade do século XIX.

Os filósofos acima citados, por exemplo, entenderam que a vida social estudada a partir das ciências naturais desconfiguraria a representação da essência que buscavam desvelar. Além disso, temiam perder a dimensão de liberdade e individualidade dos fenômenos por focarem apenas o lado biológico e

[4] A origem filosófica deste grupo remonta a tradição idealista de Kant.

social dos fatos. Dilthey, por exemplo, ao levantar essa defesa apontou a diferença fundamental que existe entre o objeto das ciências naturais e o da das ciências sociais (que ele chamava de ciências culturais):

> (Dilthey) afirmava que nas ciências culturais não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores (SANTOS FILHO, 1999, p. 25).

A diferença entre esses dois tipos de ciências para Dilthey também implicava em divergências na questão das atitudes dos investigadores, no modo como procediam com a pesquisa, assim como nos seus objetivos, ou seja, era esperado que a atitude de um investigador das ciências naturais ou físicas em relação ao seu objeto de estudo fosse diferente da atitude de um investigador das ciências humanas em relação ao seu objeto de estudo por tudo que se apresentou em especificidade. Dilthey opunha-se severamente à aplicação da metodologia das ciências naturais para o estudo da vida social, defendendo a postura do cientista que buscava uma metodologia a ser aplicada de maneira coerente a este estudo (SANTOS FILHO, 1999, p. 24-25).

Outro importante princípio do positivismo criticado por Dilthey foi “a busca de regularidades ou leis causais”. Dilthey entendia que este princípio não se aplicava às ciências sociais, e justifica isso ao nos lembrar que a vida social não apresenta regularidades assim como nas ciências sociais por ser fortemente complexa, e ter variedade quanto às interações que acontecem entre os indivíduos, também as várias mudanças durante o tempo, além das diferenças culturais. Este conjunto de fatores não permite que os cientistas apliquem leis igualitárias em todo tempo e lugar. Neste paradigma, o estudo da sociedade consiste em descrição e não em explanação, portanto tem o objetivo de buscar uma compreensão interpretativa nos estudos humanos (SANTOS FILHO, 1999, p. 25-26).

O autor aponta que “a sociedade é o resultado da intenção humana” de forma consciente, desta forma, as inter-relações entre objeto que é pesquisado e o pesquisador sejam inseparáveis. Isso ocorre uma vez que a realidade não pode ser interpretada somente com vistas àquilo que se analisa em um dado momento: é necessário verificar o contexto da realidade para então descrevê-la. O que se

argumenta, finalmente, é que ao estudarmos o mundo social, estudamos nós mesmos, pois ao mesmo tempo em que os seres humanos são objetos do conhecimento, também são sujeitos (SANTOS FILHO, 1999, p. 25).

As teorias de Dilthey trouxeram grandes contribuições na especificação do que sejam, e quais sejam, os caminhos a serem tomados dentro de uma pesquisa científica de cunho social, ou humano, abrindo novas possibilidades e fazendo que com que tais ciências ganhassem espaço devido a sua maior coerência a partir de então.

Partindo para outra vertente paradigmática dos novos estudos para as ciências sociais/humanas, também precisamos descrever a contribuição de Rickert (1962), o qual asserta que a grande questão para a pesquisa em ciências humanas será situar os estudos em cada área do conhecimento e entender a especificidade de cada uma. Consequentemente este esforço resultaria no surgimento de necessárias diferenças metodológicas, afinal, o interesse dos pesquisadores das ciências sociais são diferentes dos interesses dos pesquisadores das ciências naturais. Segundo o teórico,

> O interesse nas ciências Naturais é nomotético, ou seja, busca generalizações e a descoberta de regularidades. A preocupação principal das ciências sociais é idiográfica, isto é, centralizada em eventos individuais (SANTOS FILHO, 1999, p. 29).

Citamos por último Max Weber, neste contexto de teóricos que trouxeram grandes contribuições às ciências sociais. Weber superou algumas ideias de Dilthey e de Rickert de forma a aperfeiçoar as ideias de ambos, uma vez que concordou e incorporou muitas de suas ideias.

Entendendo Weber, que a ciência social não é simplesmente uma reprodução das ciências físicas, abdicou a ideia “de que somente uma abordagem pode ser chamada de científica”. Isto significa dizer que Weber abdicou do paradigma vigente em sua época, o qual considerava os métodos das ciências físicas como os únicos verdadeiramente científicos (SANTOS FILHO, 1999, p. 30).

> Em sua concepção da lógica e do método da ciência social, Weber concordou com Rickert quanto ao fato de que a diferença fundamental entre as ciências da natureza e as ciências sociais está baseada mais no tipo de questão que preocupa o pesquisador ou no interesse dele no objeto do que no objeto em si. Entendeu que era

> legítimo o uso de mais de uma abordagem na pesquisa social. Cada ciência podia ser e tem sido tanto nomotética como idiográfica no método (SANTOS FILHO, 1999, p. 30).

Weber não acreditava que a ciência social deveria aceitar a metodologia do positivismo, pois o interesse central das ciências sociais é o indivíduo e seus comportamentos na sociedade (SANTOS FILHO, 1999, p. 31).

Weber entende que não há um único ponto de partida dentro da ciência social, o que explica o fato dos cientistas escolherem aquilo que desejam pesquisar, pois cada um tem um interesse particular, podendo, assim, se interessarem "por diferentes coisas ou pela mesma coisa de diferentes formas". Este interesse é designado pelo cientista enquanto valor-relevância (SANTOS FILHO, 1999, p. 31).

> O valor-relevância coloca o pesquisador numa relação íntima com o mundo que é objeto da investigação. Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas (SANTOS FILHO, 1999, p. 31),

Ao afirmar que na pesquisa o pesquisador se torna ao mesmo tempo sujeito e objeto, Weber se contrapõe a visão dualista sujeito-objeto da tradição positivista dominante. Para o autor, a ciência social institui-se em uma procura de autoconhecimento, numa busca de suas próprias crenças e de valores humanos e sentimentos (SANTOS FILHO, 1999, p. 32).

Uma importante contribuição do teórico ao trabalho em questão diz respeito à afirmação que o uso de mais de uma abordagem na pesquisa social é legítima e que cada ciência pode ser tanto nomotética como idiográfica[5] no método.

> As críticas ao paradigma positivista levaram, a partir da década de 70, à adoção de abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas e da educação, passando a ameaçar a hegemonia do paradigma positivista. Essa nova prática estimulada pela publicação e debate da importante obra de Thomas Kuhn (1962) sobre a "estrutura das revoluções científicas" provocou nos últimos vinte anos um acalorado debate sobre paradigmas de pesquisa nas ciências humanas e da educação (SANTOS FILHO, 1999, p. 36).

[5] O método **nomotético** busca determinar leis gerais, ou seja, regularidades. Já o método **idiográfico** busca compreender a especificidade e a individualidade do fenômeno, o entendendo como singular.

Filho (1999) aponta-nos, a partir deste cenário, vários teóricos que buscaram discriminar os paradigmas de pesquisa nas ciências sociais, políticas e educacionais. O autor traz Walker e Evers (1988), para apresentar-nos três teses básicas a respeito da compatibilidade ou não desses diferentes paradigmas. É importante apresentar neste trabalho tais teses, a fim de entender as diferentes visões e, por fim, entender qual seja a mais coerente com o momento que vivemos hoje, momento este em que a ciência (em geral) já perpassou por vários avanços, trazendo novas possibilidades.

A primeira é a tese da diversidade incompatível, da qual podemos citar Kerlinger (1973), Smith (1983a), Lincoln e Guba (1985) e Smith e Heshusius (1986) como seus mais notórios representantes. Baseados na visão quantitativa e, desse modo, em uma filosofia positivista ou realista, estes pesquisadores veem a pesquisa qualitativa como desprovida de objetividade e, portanto, de controles científicos e rigor, ao afirmar que a pesquisa qualitativa por ser desprovida da quantificação, não pode produzir generalizações, pois não elabora leis do comportamento humano, fazendo com que tanto sua validade quanto sua fidedignidade se percam. Na concepção desses autores, o principal critério de pesquisa quantitativa é a fidedignidade, enquanto que para a pesquisa qualitativa é a validade. Diante do caráter filosófico e metodológico, radicalmente distinto um do outro, esta tese reforça a diversidade contida entre esses dois paradigmas de pesquisa em ciências humanas e da educação, concluindo, assim, que devido a essa incompatibilidade não há possibilidade de articulação entre pesquisa qualitativa e quantitativa (SANTOS FILHO, 1999, p. 38 e 45).

A segunda tese é a diversidade complementar, como aponta-nos Filho (1999), que foi defendida por Cook e Campbell (1979), Goergen (1981), Campbell (1982), Soltis (1984), Shulman (1985), Keeves (1986, 1988ª, 1988b) Firestone (1987) Cambi (1987), Husén (1988) e Gage (1989). Estes cientistas entendiam que as várias abordagens científicas se complementam. Ao colocar esta afirmação em questão, opuseram-se à abordagem da diversidade incompatível, ao não ver as diferenças paradigmáticas enquanto um conflito. O cenário em que estes pesquisadores se encontravam, era de uma era pós-positivista, onde criam “que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário”. Devido à grande gama de pesquisa que a educação abarca, esta tese sugeria a complementaridade dos paradigmas, afim de que os propósitos colocados

pela pesquisa pudessem sem alcançados, entendendo, assim, que provavelmente apenas um paradigma não representasse toda diversidade ali presente (SANTOS FILHO, 1999, p. 46).

A terceira e última tese é a da unidade, sustentada por Howe (1985-1988) e Walker e Evers (1988), entre outros. Para eles, os dados quantitativos podem parecer superiores, como também podem mostrar que sejam menos falíveis e apresentar discriminações mais apuradas e eficientes do que os dados qualitativos. Mas, no que diz respeito à inferência, qual seja a teoria, hipótese ou esquema conceitual, necessariamente haverá precisão de dados qualitativos para as inferências e conclusões científicas. Em suma, interpretaram os métodos qualitativo e quantitativo enquanto uma unidade e não como incompatíveis, concluindo que poderiam ser utilizados pelos pesquisadores em simultaneidade, sem que houvesse uma contradição epistemológica. Baseado nesses autores, Filho (1999) faz a seguinte afirmação (SANTOS FILHO, 1999, p. 51).

> Em suma pode-se concluir que parece fictícia, e mesmo simplista e artificial a contradição entre "pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa". Na prática da pesquisa, é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação (Cerda Gutiérrez). (SANTOS FILHO, 1999, p. 52)

Sendo assim, conclui-se desta tese que se buscou submergir os antagonismos e oposições ora presentes em relação aos dados qualitativos e quantitativos. A fim de superar as limitações de ambos os lados, propôs-se a necessidade de uma articulação e complementaridade dos paradigmas.

O próximo tópico defenderá esta articulação, haja vista a necessidade dela.

1.1 UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE DADOS QUANTITATIVOS E DADOS QUALITATIVOS

Considerando as teses abordadas no tópico anterior, a que vemos como mais cabível e, portanto, defendida no presente trabalho, é a tese da unidade dos paradigmas. Julgamos como a mais coerente, pois entendemos que os dados

qualitativos e quantitativos não se repelem, e sim se complementam. A partir dessa afirmação, vemos a necessidade de uma articulação dos dados, seja nos métodos, nos paradigmas, nas análises, inferências etc.

> Os fenômenos físicos e humanos estão se mostrando mais complexos do que se imaginava. Do princípio da simplicidade e economia, está-se caminhando para a adoção dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação na elaboração e comprovação das teorias. Em vista disso e em nome da "racionalidade débil" (Cambi, 1987), é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento (SANTOS FILHO, 1999, p. 54).

A grande variedade a que as pesquisas em ciências humanas se endereçam, traz a necessidade de análise não mais apenas do mundo físico, e sim do subjetivo, abrindo necessidade de outras categorias de análise para entender não mais a matéria, e sim o fenômeno. Em suma, no que diz respeito aos níveis, aos objetos, às abordagens, dentre outros, fazem com que haja uma carência de métodos também diversos que possam se adequar conforme a natureza do problema pesquisado. As várias abordagens e metodologias devem cooperar para um esclarecimento e compreensão mais apurados dos fenômenos humanos, pois sua grande variedade e complexidade exigem que as pesquisas relacionadas a estes sejam realizadas sob variados ângulos e metodologias (SANTOS FILHO, 1999, p. 54).

No desejo de se superar as dicotomias presentes nos paradigmas, (dicotomias essas apresentadas anteriormente no presente trabalho), doravante nos apoiamos nas ideias que defendem a necessidade de uma síntese que supere esses dualismos e dicotomias epistemológicas. Esta postura reconhece os vários enfoques existentes ao entender que eles, num *continnum*, diferem-se em diversos aspectos na produção de conhecimentos. Discriminadas as diferenças existentes, é preciso que tais diferenças sejam superadas por meio de uma síntese consensual, ou seja, por um diálogo entre os paradigmas existentes. Esta postura é mencionada por Gamboa (1999, p. 100), como a síntese dos contrários.

Como nos aponta Gamboa (1999, p. 108), uma das formas para entender a síntese dos contrários está apoiada na ideia de que essa síntese "[...]

refere-se à superação de níveis de um mesmo processo em que é admitida a contradição entre os opostos e a passagem de um para outro". Este processo se dá de forma dialética, em que as características quantitativas se transformam em qualitativas, e as qualitativas em quantitativas, fazendo com que ambas sejam inseparáveis dentro do processo da produção do conhecimento, ainda que sejam opostas. Essa proposta de síntese foi apresentada pelo marxismo histórico e é uma das possibilidades que nos remete à uma proposta de articulação.

As possibilidades de articulações, visando a complementaridade dos paradigmas, vão surgindo ao longo do avanço da própria ciência, dentro da prática da pesquisa quando durante os avanços, faz-se reflexão sobre a ciência. O que não se pode perder de vista é a proposta de soluções, a fim de superar as controvérsias e dicotomias existentes na pesquisa (GAMBOA, 1999. p. 100).

1.1.1 Ciências da Educação como Área das Ciências Humanas: os percursos tomados pela pesquisa em educação

Consideramos a pesquisa em educação enquanto uma pesquisa científica, dentro da área das ciências humanas, que, como vimos anteriormente, a princípio teve suas bases apoiadas nas ciências naturais para somente após sua maturação adquirir autonomia em seus métodos e em suas afirmações enquanto área científica. Lembramos, então, que ao atribuirmos à pesquisa em educação uma pesquisa científica, apoiamo-nos em nossa visão voltada à práxis, entendendo-a como uma ação transformadora que, ao ser colocada como objeto de pesquisa, está sob um olhar epistemológico, em que na educação seu foco sob a prática tem um caráter teleológico.

> Nosso foco não está na visão positivista de ciência, mas na relação entre práxis e epistemologia, uma vez que a especificidade epistemológica da pedagogia encontra seu suporte, na prática educativa, práxis considerada em uma dimensão de intencionalidade. Precisamente porque a pedagogia viabiliza uma práxis educativa, a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a prática educativa (FRANCO, 2003, s/p).

Neste momento do trabalho, objetivamos apresentar sinteticamente momentos compilados por Brandão (2002), em que a autora indica percursos tomados pela especificidade da pesquisa em educação. Anteriormente apresentamos os passos tomados pelas pesquisas sociais e humanas e consequentemente da educação. O que queremos agora é, de forma concisa, apresentar os passos históricos da pesquisa em educação (especificamente), indicando seus avanços e possibilidades.

O primeiro momento, o qual a autora assinala como o momento da "procura do estatuto cientifico", revelou por meio da experiência, as limitações dos instrumentos vigentes para se operar com as práticas sociais da educação (BRANDÃO, 2002, p. 66).

Nos tópicos anteriores verificamos que a ciência, e a pesquisa científica como um todo, está atrelada ineludivelmente a métodos que denotam o trato que o pesquisador empreende para responder a sua questão. Descrevemos da mesma forma que os métodos foram marcados por duas importantes tendências ao longo dos séculos: o métodos quantitativos, cujas origens se encontram nas ciências naturais; e os métodos qualitativos, originais às ciências humanas e sociais. Destas últimas, a Sociologia e a Psicanálise como as primeiras áreas que questionaram o formato positivo utilizado nas ciências naturais e que se generalizavam para os demais esforços científicos para os chancelarem de fidedignidade.

> Freqüentemente, os defensores das ciências sociais abasteceram o debate emulando cegamente os protocolos e rituais das ciências estabelecidas. Essa emulação toma muitas formas: fascínio por equipamentos de laboratório, uso muitas vezes inapropriado da estatística e da matemática, o desenvolvimento de uma terminologia obscura e a adoção em bloco de teorias e terminologias das ciências físicas. Na maioria, estes erros parecem advir da aceitação da imagem tradicional da ciência e da falta de compreensão da lógica da ciência na prática (BABBIE, 1999, p. 58).

Essa constatação trouxe várias críticas aos pesquisadores e pesquisas que acompanhavam o modelo positivista, moldados pela tradição das ciências da natureza no campo da educação, sendo este um passo definitivo e, portanto, de grande importância ao avanço da identidade científica na pesquisa educacional, e que foi articulado em meados da década de 1970. Foi aí que se

iniciaram as primeiras dissertações de mestrado que buscaram apontar a importância de uma leitura mais rigorosa e fundamentada da empiria;

> [...] partindo do princípio do caráter construído dos dados e, portanto, da importância do observatório a partir do qual eles são "enquadrados", torna-se norma o relato da opção teórica, quase sempre antecedendo o relatório de pesquisa. Foi assim que surgiu a "tradição" dos ainda tão presentes (e, frequentemente indigestos) quadros teóricos. Eles expressaram, à época, um importante avanço, na medida em que questionavam a suposta neutralidade científica (BRANDÃO, 2002, p. 66).

As ciências da educação viram na esteira deste movimento, novas possibilidades, articuladas pelas ciências sociais para fundar um novo estatuto de credibilidade ciêntífica a objetos e fenômenos não mais quantificáveis, ou apenas possíveis à descrição, que a tradição científica até então exigia.

Quando finalmente a pesquisa educacional “encontra”, qual seja o seu estatuto científico, apoiada no desvelamento das ciências sociais vistas a partir de outro olhar, ou seja, não mais apoiada nos moldes positivistas, tendo um olhar mais crítico sobre este, Brandão (2002) aponta que há uma nova etapa a ser vencida, na qual o campo busca “a identidade científica”. A partir desde momento, entende-se que não será mais possível descrever o que particularmente se refere ao fenômeno educacional como de costume, por meio de uma pretensa neutralidade axiológica, sendo necessário, portanto, que se explicite qual o ponto de partida para a descrição da realidade, apoiados no entendimento de que, ninguém “vai inocente à empiria” (THIOLLENT, 1982, p. 42), ou seja, a objetividade do conhecimento depende dos próprios valores do cientista, da mesma forma que estes existirão em estrita relação com os valores determinados socialmente. A partir deste quadro, em meados da década de 1980 tornou-se indispensável a articulação do quadro de análise reflexiva à empiria, o que se transformou em um princípio:

> [...] a teoria é que viabiliza a interpretação e compreensão da experiência (por exemplo, as práticas sociais de educação). O debate epistemológico se intensifica e entre os réus está a tradição positivista (BRANDÃO, 2002, p. 67).

Este panorama retrata uma importante quebra de paradigma em que a pesquisa em educação absorve um novo estatuto investigativo procurando retificar

abusos históricos com os comportamentos sociais e, consequentemente, educacionais. Entretanto, acabou por gerar um novo inconveniente apontando para o outro extremo desta nova prática: uma reificação vazia das referências teóricas, o que gerou, tanto quanto o momento anterior, hábitos indesejáveis ao avanço do conhecimento, abarcado, mais uma vez, por modismos nos campo da educação, como, por exemplo, a repetição das referências teóricas mais em moda, uma repetição empobrecida (BRANDÃO, 2002, p. 66).

Contudo, não podemos deixar de citar a importância deste momento para a educação, momento este marcado por uma revolução provinda dos novos paradigmas científicos suscitados pelas ciências humanas e sociais, dando espaço a uma nova reflexão sobre a sociedade. Além de contribuir, inegavelmente, para que o campo educacional fosse reconhecido enquanto um campo científico.

O próximo momento do percurso tomado pela pesquisa em educação, que a autora designa como o momento da "procura pela hegemonia teórica", foi marcado por um grande aumento das pesquisas em educação. Contudo, a fala hegemônica no campo começa a ser um forte marco, gerando "um público consumidor da mesma fala", em que todos buscavam responder apenas as seguintes indagações: "Qual a leitura mais correta?", "Quais os critérios para essa avaliação?" e "Qual o potencial de explicação mais satisfatório para as questões levantadas pelo campo?" (BRANDÃO, 2002. p. 68).

Estes momentos apontados pela autora remete-nos à uma alternativa: a teoria enquanto hipótese. Os percursos que pesquisadores realizaram para o exercício investigativo em educação, fazem-nos concluir que a teoria deve ser tomada como hipótese e não como um dogma, devido à provisoriedade que o conhecimento na educação colige, haja vista as intensas mudanças que ocorrem na própria sociedade.

Em todo este percurso teórico, entretanto, o dado a ser enfatizado será o novo trato exigido pelo pesquisador em educação para a existência e acesso a um corpo teórico que sustente a explicação do real como uma hipótese – ou a verdade enquanto processo – uma vez reconhecido que a ampliação do conhecimento produziu novas questões e nos permite continuamente verificar a precariedade e provisoriedade do conhecimento (BRANDÃO, 2002, p. 68).

A educação em suas investigações se dá a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, filosófica, histórica, psicológica etc. Esses

diferentes olhares acumularam um conglomerado de conhecimentos, que em sua grande maioria se articularam com disputas às demais áreas do conhecimento já constituídas. Os conhecimentos sistematizados (científicos), produzidos por essas diferentes abordagens, endereçados às suas perspectivas, foram muitas vezes sistematizados por pesquisadores que tiveram "pouca sintonia com os principais problemas do campo educacional" (BRANDÃO, 2002, p. 74).

> A produção de conhecimentos sobre questões mais específicas - como ensinar, como ordenar conhecimentos, como organizar e institucionalizar processos de socialização e escolarização, como preparar/formar especialistas nas matérias de educação, etc. – foi constituindo uma base epistêmica que, mesmo quando articulada com disciplinas específicas, autonomizou-se das bases disciplinares e assim vem referendando a legitimidade de um espaço próprio à educação no campo científico (BRANDÃO, 2002, p. 74).

Todavia, é inegável a existência de uma desenvolvida e sistemática produção autônoma na área da educação, vista assim como um grande e respeitado campo de produção acadêmica, mas que, conforme ressalta Brandão (2002, p. 75), há um grande desacordo a respeito da identidade epistemológica do campo da educação. "Pedagogia, Ciências ou Ciência da Educação e, até mesmo a negação de uma identidade epistemológica autônoma, são algumas das posições encontradas da literatura da área".

Como sabemos, a educação compreende uma prática incorporada pelas questões sociais e, portanto, compromete-se em sistematizar os conhecimentos desenvolvendo teorias e tecnologias a fim de atender a sujeitos extremamente diversificados (BRANDÃO, 2002, p. 74).

Essa prática tornou-se cada vez mais fragmentada, o que se refletiu na valorização do profissional da área, não lhe atribuindo, assim, o valor a que este realmente merece por sua importância na formação do indivíduo (BRANDÃO, 2002, p. 74).

> A ampliação das redes de ensino trouxe consigo a diversificação das origens sociais de seus usuários; essa situação criou uma variedade tão grande de problemas, que a formação dos profissionais da área vem exigindo um embasamento crescentemente multidisciplinar, ao mesmo tempo que sintonizado com os avanços do conhecimento em todas as áreas afins (BRANDÃO, 2002, p. 74).

A partir destas considerações, podemos afirmar que a questão da identidade da educação, enquanto um campo de conhecimentos sistematizados, tem encontrado alguns desacordos, tanto entre seus teóricos quanto entre teóricos empiricistas, originalmente pela gama de temas complexos atrelados a ela.

Como apontado por Brandão (2002), remete-nos à teoria enquanto hipótese e não como explicação do real. Cabe ressaltar aqui este olhar da autora, de grande importância ao trato científico da educação, também no que diz respeito ao objeto em questão: a pesquisa científica, o método etc. Em um artigo sobre "Os ciclos das abordagens em pesquisa e a impropriedade das ortodoxias metodológicas", nessa mesma linha de pensamento, Brandão descreve:

> A maturidade de uma área científica tem como principal vetor a consciência do caráter sempre provisório de seus resultados. A ilusão do bom método deve ceder lugar à habilidade de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com as exigências dos problemas sob investigação (BRANDÃO, [2000?], s/p).

Daí a grande importância da pesquisa em educação, haja vista a grande complexidade que a área abarca para si, por atender a uma clientela de extrema pluralidade, e em constantes mudanças sociais.

1.1.1.1 Por que pesquisamos em educação?

É apriorístico que entendamos a especificidade da educação para que então possamos entender o porquê pesquisamos em educação. Para tanto, apropriamo-nos da pedagogia histórico-crítica, apresentada pelo professor Saviani, uma teoria crítica da educação, entendendo que "o problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo" (Saviani, 1988, p. 92).

É uma verdade axiomática que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Pautando-nos nessa declaração, podemos afirmar que para entendermos a educação, é premente que compreendamos a natureza humana, sendo elementar que o que nos diferencia dos demais fenômenos e seres vivos é o trabalho. Em suma, o homem precisa produzir sempre sua própria existência, ao

contrário dos outros animais que por se adaptarem naturalmente ao meio garantem sua existência também naturalmente. Como o homem produz sua própria existência, ele precisa transformar a natureza de forma a adequá-la, a fim de alcançar objetos intrínsecos a ele. O ponto mais importante aqui é a transformação da natureza, feita pelo homem, em que ela é submetida a ele e não o contrário. Consequentemente, pelo fato do homem submeter a natureza à si, em sua busca de sua sobrevivência, ele apropria para si os meios que a natureza oferece para sua subsistência, transformando-a ativa e intencionalmente "[...] criando um mundo humano (o mundo da cultura)" (SAVIANI, 1995, p. 15).

Essa transformação é realizada pelo trabalho, e não pode ser feita de outra forma, pois este é o que justamente nos diferencia dos outros animais, já que o homem sabe usar o instrumento para um fim objetivo, enquanto o animal somente responde às suas necessidades instintivas. Portanto, todo trabalho tem um fim em si, ou seja, há sempre uma finalidade na ação do ser humano, pois, com efeito, o homem antecipa mentalmente a intenção de sua ação, sendo assim uma ação teleológica, ou seja, sempre tem uma finalidade, uma intenção.

A priori afirmamos que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, a partir das sentenças engendradas acima, "[...] significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1995, p. 15).

A fim de garantir a sua existência, o homem objetiva sua produção material, essa produção aprimora-se cada vez mais, o que implica uma complexidade da produção de bens materiais, em quantidades cada vez maiores. No contexto da pedagogia histórico-crítica, este tipo de trabalho está categorizado enquanto "trabalho material" (SAVIANI, 1995, p. 16).

No entanto, a educação situa-se em uma categoria apriorística em relação ao trabalho material, pois para que o homem produza materialmente é necessário que ele antecipe mentalmente a sua ação, já que toda atividade humana tem um fim, um objetivo. Sendo assim, antes de executar qualquer ação, o homem primeiramente representa a ação e iminentemente a realiza. No contexto da pedagogia histórico-crítica, este tipo de trabalho abre possibilidade de outra categoria de produção classificada enquanto "trabalho não material", que engloba toda produção de saberes (SAVIANI, 1995, p. 16).

O trabalho não material se divide ainda em duas modalidades, em que na primeira, o produto se separa do produtor, como exemplo nos livros, o que proporciona uma distância e uma autonomia entre o produto e o ato de produção. Já na segunda modalidade, o produto e o ato de produção não se separam, como nas aulas, por exemplo, em que ambos se interligam não abrindo possibilidade de distanciamento. É nesta ultima que a natureza da educação se estabelece.

> Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 1995, p. 15-16).

A partir deste desvelamento, a respeito da natureza da educação, podemos compreender qual a especificidade da educação. Pautados no entendimento de que a educação se relaciona diretamente a ideias, conceitos, valores, enfim, com a produção de saberes, tais noções não importam, ou não têm relevância em si mesmas, como algo extrínseco ao homem, mas passam a ter relevância a partir do momento em que passam a ser elementos importantes de serem depreendidos por ele. Cabe, portanto, ao trabalho educativo, produzir teleologicamente, no ser humano, a humanidade que foi produzida historicamente. Desse modo, o objetivo da educação engloba duas prerrogativas peculiares:

> Identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI 1995, pg.17).

É exatamente neste ponto que entra a importância da pesquisa em educação, pois para que identifiquemos quais os elementos culturais que precisam ser depreendidos para o “tornar-se humano”, devemos sumariar o que é essencial em detrimento ao que é acidental, bem como sumariar o que é principal em detrimento do que é secundário e, por último, o que é fundamental do que é acessório. Esses elementos só são possíveis de serem identificados a partir da pesquisa em educação. É necessário que se priorize o que é clássico, sendo o

clássico aquilo que se tornou historicamente fundamental e essencial a determinado campo.

Isso também cabe ao segundo ponto, que é a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, que se trata da organização dos meios, pois, para que se descubra algo, é preciso, indagar, averiguar, enfim, pesquisar.

A partir deste aporte, entendendo a importância da formação humana a partir de uma concepção *omnilateral*[6] da educação, torna-se predicado à pesquisa em educação que se descubra o objeto, ou o específico, de cada área do conhecimento, a fim de que os conteúdos ministrados não se baseiem em possibilidades que se engendram distantes do indivíduo, sendo inconstantes e perdidas em um campo sem memória, mas sim na sua atividade objetiva.

O que queremos dizer com isso é que tanto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, a fim de humanizá-los, como também a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo, devem visar a vida cotidiana do aluno, fazendo, assim, relações com sua vida prática. O que possibilita um conhecimento que traga interesse e curiosidade ao aluno, que o auxilie, e não um conhecimento que simplesmente passe por sua vida sem que haja alguma repercussão sobre os seus aprendizados, possibilitando, assim, que tais conhecimentos se percam em um campo sem memória.

A pesquisa possibilita tais descobertas, porém, como sabemos, a sociedade vive em constante mudança, por isso a pesquisa faz-se sempre necessária, visando a reconstrução da realidade, ou seja, por meio da análise científica (pesquisa) dos elementos que constituem a realidade podemos a conhecer.

> Por meio dela (da análise), são agrupadas as instâncias empíricas coligidas e, desse modo, reconstruídos os fenômenos sociais observados, quanto a seus elementos, suas propriedades e às condições de sua manifestação (FERNANDES, 1920, p. 24, [termo acrescido]).

[6] Educação *Omnilateral*: trata-se da educação que acontece “por todos os lados”, ou seja, engloba todos os aspectos, visando, assim, o pleno desenvolvimento do ser humano. Contrária à educação unilateral, que caracteriza uma formação alienada, fragmentando o saber.

Os dados que o pesquisador obtém em contato com o objeto de pesquisa não lhe bastam para entender a realidade, como nos explana Fernandes (1920). A pesquisa científica, por meio de todas as etapas, métodos, instrumentos que ela dispõe, possibilita que o pesquisador represente a realidade.

> A maturidade de uma área científica tem como principal vetor a consciência do caráter sempre provisório dos seus resultados. A ilusão do bom método deve ceder lugar à habilidade de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com as exigências do problema sob investigação (BRANDÃO, [2000?], s/p).

A necessidade da representação da realidade faz-se imprescindível à afirmação da importância da pesquisa em educação na qual nos apoiamos. Se a pesquisa educacional possibilita a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, e a descoberta de formas mais adequadas para a realização deste propósito, há de se considerar plenamente a investigação sobre a realidade educacional apoiada primeiramente na realidade presente dos sujeitos que produzem sua rotina, das políticas vigentes, em sua comunidade e seus movimentos, assim por diante.

Desta forma, deparamo-nos com a necessidade de reconstrução da realidade enquanto eixo de grande repercussão para a investigação educacional. A análise da realidade feita de forma sistematicamente científica, propicia um maior conhecimento da realidade que se pesquisa, possibilitando, assim, uma superação que se faz sempre necessária devido às mudanças contínuas, presentes tão fortemente no campo educacional.

2 A CIÊNCIA E SEUS MÉTODOS: O MÉTODO SURVEY

Ao distinguirmos o método enquanto uma importante ferramenta para a atividade científica, buscando investigar a realidade, neste momento tomamaos como premissa apresentarmos o que é o método survey. Portanto primeiramente se faz urgente a apresentação do histórico do método e logo após uma explicação do que é o mesmo, como funciona a sua lógica de amostragem. Por ultimo buscamos aprsentar quais são os seus objetivos.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA SURVEY

A história do Survey remonta a história de censos, que começaram na antiga civilização egípcia, com os governantes buscando dados empíricos, a fim de descrever os seus súditos, ou seja, tinha uma função política. Essa função política sempre repercutiu fortemente nos objetivos do Survey, e isso é realidade até nos dias de hoje.

Um dos mais significativos usos de Survey com objetivo político foi em 1880 quando Karl Marx enviou pelo correio um questionário a cerca de 25.000 trabalhadores. Conforme Thiollent (1982, p. 249) este pensador construiu um instrumento com 100 (cem) questões abertas com o objetivo de verificar o grau de exploração dos trabalhadores franceses por seus patrões.

Outro registro histórico do uso de survey encontra-se nos estudos de Max weber[7]. Weber utilizou o método survey em seus estudos sobre a ética protestante. O método também foi utilizado por este estudioso para um exame histórico comparativo do desenvolvimento econômico na qual estudou individualmente operários protestantes e católicos para obter dados que o pesquisador desejava saber a respeito dos mesmos (BABBIE, 1999, p. 78).

A pesquisa Survey apresenta em suas características, semelhanças com censos, permitindo certas confusões no uso entre ambos. Cabe ressaltar a principal diferença entre estes: a especificidade do Survey é examinar uma amostra

[7] Max Weber: um dos fundadores da sociologia moderna.

de uma população escolhida pela pesquisa em questão, já o censo examinará a população toda e não apenas uma amostra (BABBIE, 1999, p. 78).

No que se refere ao uso do Survey na atualidade, tem-se conhecimento que inúmeras pesquisas neste formato são realizadas nos Estados Unidos. Dentre as maiores autoridades no trato da investigação por meio do Survey, citamos Samuel A. Stouffer e Paul F. Lazarsfeld, cuja contribuição está no formato que aplicaram a pesquisa em Survey hoje em dia (BABBIE, 1999, p. 79).

2.2 O QUE É A PESQUISA SURVEY?

A pesquisa Survey pode ser descrita da seguinte forma: é a pesquisa que utiliza do método Survey para obter dados ou informações a respeito de opiniões (conceitos, paradigmas), ações ou características de uma determinada população, para tanto, seleciona uma população alvo, a qual é a amostra. Essa seleção compreende a utilização de um instrumento do método que é geralmente o questionário (TANUR *apud* PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

Conforme Venanzi *et al* (s/d), a Survey é um método significativo aos estudos científicos para determinadas situações, tais como:

a. quando o objeto da pesquisa foca questões de descrição do fenômeno/objeto (...”responder questões do tipo “o quê?”, “por que?”, “como?” e “quanto?”...);
b. quando as variáveis não são possíveis de serem “controladas” ou quando nem se tem o interesse de que sejam;
c. quando se coleta respostas junto ao “ambiente natural (...) para estudar o fenômeno de interesse”;
d. quando o objeto da pesquisa decorre de algo que se instala no presente ou no passado recente.

O método em questão é utilizado para pesquisar uma amostra (um segmento ou parcela) de uma população, e a partir disso trazer os dados dessa amostra, sendo entendidos como representação da população em questão. Existem fortes razões para se estudar uma amostra e não toda a população. Babbie (1999) cita, primeiramente, duas importantes razões para justificar a amostragem, a saber, o custo e o tempo. Ao entrevistar 100 (cem) pessoas, ao invés de 1.000 (um mil), o

custo diminui, tornando-se mais viável ao pesquisador. A outra razão, o tempo, assim como o custo, também diminui, além de originar uma abertura à possibilidade. Muitas vezes, não há como se pesquisar a população total, isso pode ocorrer por diversos fatores, como, por exemplo, pela pesquisa em questão ter uma população a ser pesquisada inatingível.[8] "Portanto, amostrar, muitas vezes, torna possível um projeto, enquanto a recusa em amostrar acabaria com a pesquisa" (BABBIE, 199, p.113).

A amostra tem de representar a população a que ela se deriva da forma mais fidedigna possível, pois ao estudar essa amostra é necessária a segurança de se estar estudando, na verdade, a natureza da população total, de onde tal amostra foi selecionada. Apesar de o método instrumentalizar o pesquisador para que a amostra seja mais precisa o quanto possível, ele deve tolerar alguma possível ambiguidade, já que é difícil determinar o grau de precisão dos dados de uma amostra (BABBIE, 1999. p. 113-115).

A vantagem mais privilegiada do método Survey é a capacidade de generalização de uma população inteira a partir de uma amostra. O fato de o custo e o tempo para pesquisar uma amostra ser inferior ao custo de pesquisar uma população toda, não o caracteriza como impreciso. Segundo Rea e Parker (2000, p. 16-17), o método "[...] oferece uma oportunidade para revelar as características de instituições e comunidades pelo estudo de indivíduos que representam essas entidades, de uma maneira relativamente sem viés e cientificamente rigorosa".

Quando falamos em amostra, devemos levar em conta as implicações da **Homogeneidade e Heterogeneidade** da população a qual se pretende estudar. No caso de uma população homogênea, qualquer amostra a representaria, sendo assim, não seria necessário procedimentos apurados para se selecionar uma amostra. Nas ciências físicas, a homogeneidade tende a facilitar uma coleta de amostra, por exemplo, no caso de um clínico que pega uma amostra de sangue de um paciente para fins práticos, apenas essa amostra é o suficiente. Quando se trata de uma pesquisa sociológica, que vai abordar pessoas, devemos nos pautar em procedimentos cuidados de amostragem, já que a heterogeneidade sempre será uma realidade neste tipo de pesquisa, pois as pessoas se diferem de variadas formas, daí a importância de que essa amostra possua uma boa

[8] Por causa de fronteiras regionais, culturais, ou simplesmente pelo grande número de pessoas dessa população. Se, por exemplo, a população for "Brasileiros", ao terminar uma pesquisa assim, os dados já não trariam a realidade daquele momento, devido ao longo tempo que levaria, o que implicaria uma pesquisa não representativa da realidade naquele tempo e espaço.

quantidade de variações, com a finalidade de que esta represente a população maior, mais fidedignamente possível (BABBIE, 1999, p. 118-119).

Outro elemento a ser considerado dentro do método é o **viés consciente e inconsciente de amostragem.** Tais categorias dizem respeito às preferências, aos preconceitos e à interferência que o pesquisador empregará para selecionar uma amostra. Ele pode optar não entrevistar algumas pessoas, conscientemente ou inconscientemente. O método mostra-nos o perigo desta questão (pois pode não garantir uma amostra representativa da população), e também nos dá algumas alternativas para evitar este equívoco a partir da lógica da representatividade (porque o amostra representa a população que esta foi retirada), apresentada por duas categorias: Amostragem Probabilista e Amostragem Não Probabilística (BABBIE, 1999, p.118-119).

A característica que diferencia a **Amostra Probabilística** da **Não probabilística**, é que na primeira, os membros da população terão igual oportunidade no critério de seleção, enquanto na segunda, nem todos os membros têm a mesma chance de serem selecionados.

2.3 A DESCRIÇÃO, A EXPLICAÇÃO E A EXPLORAÇÃO DA AMOSTRA EM SURVEY

A pesquisa Survey, por tratar-se de uma pesquisa social empírica, pode se diferir de variadas formas para alcançar o fim ao qual o pesquisador pretende alcançar. Em suma, suas principais finalidades são: descrever, explicar e explorar, podendo-se visar apenas um ou mais de um simultaneamente (BABBIE, 1999, p. 95).

No tocante à "**Descrição**", o Survey é utilizado para descrever uma população e desvelar a distribuição de determinados traços e atributos. Aqui o interesse não está em descobrir o "porquê" de certas distribuições, mas sim em como elas são, a fim de caracterizar esta população, ou seja, descrever como ela é. Exemplos destes tipos de Survey são pesquisas do governo, em que são realizadas pesquisas da população em busca de informações, tais como número de habitantes, dentro desses, qual o número de crianças, homens, mulheres e idosos, onde e como

vivem as pessoas, quais os trabalhos que elas realizam, entre outras coisas. O Survey amostral será um grande condutor na pesquisa descritiva, pois:

> A distribuição de traços numa amostra cuidadosamente selecionada de uma população maior pode ser medida e uma descrição comparável da população maior pode ser inferida a partir da amostra (BABBIE, 1999, p. 96).

Outra importante ferramenta na pesquisa Survey com o objetivo de descrever, ocorre com as sub-amostras e suas comparações. Um forte exemplo na nossa realidade são as pesquisas eleitorais, em que se pesquisa uma amostra em cada uma das várias regiões de uma cidade para então as comparar, atribuindo às populações correspondentes de tais amostras, preferências a um ou a outro partido ou candidato. Ainda que se comparem as sub-amostras, é importante advertir que o objetivo aqui é descrever e não explicar as diferenças. “Tais comparações constituem, contudo, um passo intermediário entre a lógica da descrição e da explicação”, (lembrando que a explicação é a segunda finalidade que elencamos de uma pesquisa Survey) (BABBIE, 1999, p. 96).

Quanto à “**Explicação**”, aqui o objetivo maior encontra-se em fazer “asserções explicativas sobre a população”, o que geralmente demanda uma *análise multivariada,* que é o exame de relações simultâneas entre diversas variáveis, ou seja, a partir da análise simultânea de vários traços ou atributos da população em questão, o pesquisador faz afirmações explicativas a respeito da população. Em uma pesquisa eleitoral, por exemplo, podemos explicar o porquê de determinada região preferir um partido a outro, com base na análise simultânea de vários traços ou atributos da população em questão, por exemplo, qual a relação que determinada região tem com o candidato, devido a benfeitorias realizadas que uma outra população não tem devido a benfeitorias não realizadas.

Em relação à “**Exploração**”, aqui o objetivo maior da pesquisa Survey é desenvolver um “mecanismo de busca” quando o pesquisador começa a investigação de algum tema. Babbie (1999) nos dá um precioso exemplo de pesquisa com este objetivo. Ele relata a participação em um grupo de pesquisa que buscava estudar a natureza, as fontes e as consequências do radicalismo estudantil, e se depararam com receio de desconsiderarem alguns componentes adicionais da situação, no caso de se basearem apenas em suas ideias sobre o assunto,

entendendo assim que apenas suas preconcepções sobre o tema não eram o suficiente. Desta forma, elaboraram um questionário em que cerca de cinquenta estudantes de diferentes orientações políticas foram entrevistados, que foi a amostra populacional selecionada. A partir desta entrevista, os pesquisadores puderam perceber fatores que foram mencionados como sendo de extrema relevância à pesquisa, e que anteriormente não foram antecipados em suas preconcepções. O estudo exploratório suscita novas possibilidades.

3 O MÉTODO SURVEY PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Partimos sempre do pressuposto de que a pesquisa exige o método, e não o contrário. Ao propôr o problema a ser investigado, o pesquisador utiliza o método mais adequado à solução do problema proposto. Diante de um universo investigativo tão rico, a compreensão sobre o método a ser utilizado e o trato que o pesquisador deve empreender sobre os dados (com vistas à conquista de um material suficiente à análise), se faz urgente.

Conforme descrito até o momento, o método Survey apresenta-se como um instrumento eficaz para o estudo de uma amostra da população selecionada. Reportando-se à pesquisa em educação, este aspecto será imprescindível enquanto auxílio ao estudo de uma amostra do universo selecionado, porquanto, muitas vezes, não teríamos a possibilidade de alcançar a população toda.

Leituras referentes ao assunto e experiências acumuladas por investigações voltadas à realidade escolar nos permite aludir que o volume de unidades de ensino, o número de sujeitos envolvidos na rotina escolar, as particularidades de cada projeto de gestão Municipal/Estadual voltada à rede de ensino e à interpretação com que cada base escolar possui destas orientações, além dos calendários letivos comprometidos com questões que desafiam qualquer interlúdio, demandam por esforços que exigem a leitura de uma amostra do universo selecionado ao estudo.

Este problema foi vizualizado quando se propôs o estudo ao objeto de estudo da área de história, a partir da coleta de informações junto a docentes da rede de ensino do município de Londrina e Região,[9] o qual partiremos na descrição do desenvolvimento da etapa voltada ao exercício do Método Survey.

3.1 "MATERIALIZAR" / AMOSTRA DA REALIDADE (PARA QUE EU POSSA INTERVIR/ALTERAR/SUPERAR)

[9] Projeto intitulado "ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS PARA A PESQUISA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA DE HISTÓRIA DO CURRÍCULO ESCOLAR: O MÉTODO SURVEY" vinculado ao Projeto de Pesquisa: "CURRÍCULO E CONHECIMENTO: INVESTIGAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO DA ÁREA DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA", realizado junto à coordenadora Adreana Dulcina Platt, que teve início em agosto de 2010.

O relato desta pesquisa partirá objetivamente do trato empregado aos resultados obtidos por meio do projeto de pesquisa que se encontra em fase final de desenvolvimento no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, intitulado **"Análise de dados qualitativos para a pesquisa sobre o objeto de estudo da área de história do curriculo escolar: O método Survey".** Esta pesquisa apropriou-se do Método Survey no momento de otimização dos resultados obtidos na coleta de dados realizada na amostra selecionada.

Nossa atenção não se voltará ao resgate histórico de todos os passos da pesquisa em si,[10] uma vez que demandaria num esforço que já está sendo alcançado por outros instrumentos, mas, gostaríamos de deter-nos aos aspectos que dizem respeito ao período em que o Método Survey foi utilizado para responder por um importante momento da pesquisa: a leitura de centenas de questões abertas.

Este instrumento foi necessário para a investigação do objeto recortado ao estudo – a saber, o objeto de estudo da área de História –, exigindo a coleta de dados diretamente dos sujeitos que são reconhecidos enquanto especialistas da área (no caso os professores/pesquisadores da área de História). O propósito do estudo seria a análise da realidade pela obtenção de um "concreto pensado" [11] que desvelasse o objeto da área segundo o que efetivamente se exercia na rotina escolar.

Neste sentido, cercamos duas questões que responderiam ao propósito investigado e as transcrevemos na íntegra:

a) Qual o objeto de estudo de sua área de conhecimento/disciplina? (aquilo que somente a sua área trabalho, algo específico, e que a diferencia das demais).
b) Quais seus objetivos para o desenvolvimento de seu trabalho durante o ano?

Estas duas questões consideram duas variáveis para análise, o objeto e objetivo da área de História.

Tivemos o cuidado de apresentar este instrumento aos professores para que não tivessem dúvidas no momento de as responderem. A resposta dada com clareza é uma etapa importante para o método Survey. Muitas vezes ficamos

[10] Neste momento da pesquisa, empreende-se um esforço com a finalidade de confeccionar um relatório com todas as atividades e resultados obtidos do projeto acima descrito.
[11] "Considerando que o mundo concreto - totalidade que expressa a síntese de múltiplas determinações das esferas inorgânica, biológica e do ser social – torna-se concreto pensado quando compreendido pelo pensamento do ser social, por intermédio do conhecimento, reconhece-se neste processo a consciência e a abstração como instrumento teórico e analítico, por excelência" (ARNONI, [2000?], p. 08).

tão envolvidos com a área, exercitando-a continuamente, que perdemos o sentido do seu objeto que se “esconde” em várias outras perspectivas que devem ser o desdobramento deste eixo, porém, imediatamente vinculados.

> Para serem úteis, as perguntas devem fazer sentido para os respondentes, mesmo se as implicações mais evidentes das questões não forem tão evidentes para eles. Igualmente, as categorias de respostas (se fornecidas) devem fazer sentido, tanto em si mesmas quanto na relação com a pergunta, e uma com as outras (BABBIE, 1999, p. 190).

Uma vez delimitada a população a ser investigada e recortado o objeto de estudo, justificamos nosso propósito de investigação e trato metodológico sempre em conformidade com a visão de mundo que defendemos, enquanto pesquisadores a fim de apresentar os elementos que desvendam a práxis destes educadores em relação ao objeto de estudo da área. Ao considerarmos a práxis como uma ação transformadora, apoiamo-nos no enfoque epistemológico de Gadotti (1941), que remonta à tradição marxista, consideramos, portanto, o homem como sujeito de sua própria história “[...] que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 1941. p. 30). Neste aspecto, nos propomos fiéis ao método que fundamenta nossas etapas de estudo, a aferir relações com a práxis realizada na totalidade de docentes que atuam nesta área de estudo de forma mais ampliada.

> A busca de fontes primárias é um elemento central na análise e sistematização conceitual, uma vez que, por meio da proposta histórico-crítica, nos demanda o trato científico a partir do objeto identificado na realidade ou o “concreto pensado”. Desta forma, a ‘ida a campo’ para a coleta de tais dados se fez imprescindível, haja vista a sustentação material que a mesma oferece para a apropriação fidedigna dos aportes que a metodologia escolhida requer (PLATT, 2010, p. 4).

O objetivo ao uso deste tipo de instrumento e técnica de pesquisa, no projeto que ora desenvolvemos, tem o propósito de otimizar o momento de análise aos dados obtidos pela coleta de 103 (cento e três) questionários junto a professores da rede de ensino de Londrina e Região, a fim de auferir-lhe maior fidedignidade aos resultados. Neste sentido, já alcançamos dados gerais dos dados por meio da tabulação que tem no “Método Survey” a lógica de sua racionalização. Como as

questões dos instrumentos empregados eram “abertas”, entendemos que este método é coerente para esta condição, uma vez que construiu um raciocínio eficaz e científico sobre o fenômeno estudado de tal forma que informações relevantes não fossem descartadas.

As respostas analisadas foram obtidas por meio dos questionários que acima descrevemos, e, com posse destes, partimos para a categorização das fontes primárias. Este momento é descrito pela literatura estudada como elemento central na análise e sistematização conceitual, uma vez que, por meio da proposta histórico-crítica, demanda-nos o trato científico que decorre do objeto identificado na realidade ou o “concreto pensado”. Desse modo, podemos arrolar como categorias analisadas por meio do Método Survey: uma fase **Exploratória** (pois a partir das respostas de qual seja “o objeto de história” pelos professores foi possível explorarmos as possíveis linhas teóricas seguidas por esses professores). Em segundo, a fase **Explicativa** (pois a partir da busca epistemológica de linhas teóricas, fizemos asserções a respeito de qual dessas linhas se encaixa mais adequadamente às respostas dos professores, embasadas nas descobertas das linhas teóricas, as quais foram sumariadas de forma sistemática, no decurso da pesquisa). E por último a fase **Descritiva** (uma vez que situamos a lógica e as práticas dos saberes ministrados pelos professores em sala de aula na atualidade do fato – da resposta dada).

Neste momento do trabalho estamos sistematizando os resultados quanto às várias linhas teóricas reconhecidas nos discursos dos professores questionados, inicialmente por meio de uma descrição quantitativa para a otimização da análise qualitativa que segue enquanto fase posterior do projeto original.

Segue abaixo a prévia de uma tabela, que começamos a sistematizar:

Tabela 1 – Conceito do professores sobre o objeto de história.

Conceitos dos professores	**Nº de professores**
1) O Homem	09
2) Fato histórico	07
3) O homem e a sociedade	05
4) O homem no tempo	13
5) A localização do homem no processo histórico	01

6) Perspectivas históricas e sociais	01
7) Os feitos dos povos no tempo e espaço	06
8) As transformações em cada período histórico	02
9) A origem e evolução do ser humano no tempo	03
10)O tempo	05
11)Análise e coleta de fontes	05
12)O passado - a memória	05
13)Organização, produção de cultura e os conflitos sociais no tempo	02
14)A produção humana	03
15)Os feitos do passado para a civilização moderna	01
16)Formação da identidade do sujeito e a história de sua cultura	02
17)A cultura de um povo	01
18)Estuda a construção e transformação do conhecimento humano	01
19)Os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo	02
20)A construção da história da humanidade	02
21)As ações e transformações realizadas pelo homem ao longo do tempo	02
22)Temporalidade	03
23)Construção da identidade social (ou de um povo)	03
24)Desenvolvimento das nações	01
25)Tempo e espaço	01
26)O sujeito como produtor cultural	01
27)A sociedade, a religiosidade e a política nas diferentes idades	01
28)As mudanças trazidas pelo 'devir histórico' às relações humanas e estruturas sociais	01
29)O desenvolvimento da humanidade	01
Respostas que fugiram do tema proposto.	-
30)As implicações humanas no processo histórico; as relações temporais/espaciais; aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da humanidade	02
31)Ampliar a visão de mundo (daquele que aprende)	02
32)A história	02
33)Desigualdade social	01
34)Áreas afins (Relação entre Estado, sociedade e política pública; literatura)	02
35)Formar para o senso crítico	03
36)Desconexo: "A história faz parte de um todo..." "se dá através do estudo didático associado às atividades culturais"	02
TOTAL	**14**

Entendemos que o Método Survey se apresentou relevante para o uso em pesquisa educacional a partir de sua lógica de amostragem, dada a possibilidade de generalização sobre uma população inteira (professores de história), a partir de uma amostra selecionada. Munidos desta amostra, pudemos extrair inferências relevantes à pesquisa, baseados em uma pequena parcela da população total. Assim, o Método Survey revela-nos vantagens, tanto no que diz respeito à viabilização da pesquisa, quanto no que diz questão aos custos, porquanto, otimiza dados e tempo. Por fim, o método revelou características a respeito da população em questão de uma maneira cientificamente rigorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, primeiramente buscamos entender o exercício da pesquisa científica como um exercício fundamental para entender a realidade a fim de intervir na mesma em busca de uma superação. Dispusemo-nos a entender o percurso da pesquisa científica desde seus primeiros ensaios. Para tanto, nos detemos às atividades de pesquisa das Ciências Humanas e em particular da Educação. Ao finalizarmos este exercício, nos direcionamos ao investimento de responder o porquê da pesquisa em educação, e então concluímos que a resposta a esta grande questão está apoiada na busca contínua da realidade, haja vista a provisoriedade dos conhecimentos. Consideramos pelo presente trabalho que a pesquisa educacional possibilita a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e a descoberta de formas mais adequadas para a realização deste propósito, por isso envergamos a importância de se investigar a realidade educacional apoiada na realidade presente dos sujeitos que produzem sua rotina, das políticas vigentes, em sua comunidade e seus movimentos.

Tomamos como premissa entender o exercício da pesquisa para que então pudéssemos apontar o método como uma importante ferramenta para que a mesma tenha proficuidade. Consideramos aqui a análise ao método Survey haja vista a importância que vemos neste para a pesquisa em educação (nosso objeto de estudo) uma vez que aperfeiçoa a organização das respostas coletadas por meio da técnica de amostragem.

Para alcançarmos este objetivo, foi necessário compreender a lógica de amostragem, bem como seus objetivos. Apontamos, assim, que devido à lógica de amostragem do método Survey, muitas pesquisas na área da educação são possíveis de serem realizadas, devido à necessidade que muitos estudos têm de analisar uma amostra, visto que analisar a população alvo seria inviável, impossibilitando o entendimento da realidade.

Foi viabilizado neste trabalho um melhor entendimento do método Survey quando relatamos suas características aplicadas em uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento. Esta descrição permitiu enxergarmos este método

enquanto uma significativa ferramenta de dados descritivos obtidos de uma determinada população.

O presente estudo contribui ao entendimento das especificidades enfrentadas em uma pesquisa científica, bem como ao valor do método a ela atrelado. O propósito maior foi apresentar o método Survey como uma alternativa profícua e geradora de oportunidade a uma melhor descrição e análise da realidade.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia Científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, SP: Atlas, 2004.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Metodologia da medição da dialética e a operacionalização do método dialético**: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>. Acesso em: 06 de Outubro de 2011.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de *Survey***. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio : São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Os ciclos das abordagens em pesquisa e a impropriedade das ortodoxias metodológicas**. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/12729/12729.PDF. Acesso em: 09 de março de 2011.

BOURDIE, Pierre, 1930 – **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FRANCO, Maria A. S. **Resenhas**: pedagogia como ciências da educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1337131.pdf>. Acesso em: 04 de Maio de 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

NÓVOA, Antonio. As ciências da Educação e os Processos de Mudança. *In*: PIMENTA, S. G. **Pedagogia Ciência da Educação? -** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLATT, Adreana D (org). **Análise de dados qualitativos para a pesquisa sobre o objeto de estudo da área de história do currículo escolar:** o Método Survey. Londrina. PR: UEL, 2010.

REA, Louis M. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. São Paulo : Pioneira, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio A. Sánchez (org). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SILVEIRA, Cássio Guilherme Reis. ***Site* oficial da doutrina linear**. Disponível em: http://www.doutrina.linear.nom.br/cientifico/Religi%E3o_Filosofia/O%20que%20%E9%20Positivismo.htm. Acesso em: 22 Abril 2011.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodologia, Investigação Social e Enquete Operária**. Ed. São Paulo: Pólis, 1982.

VENANZI, Délvio *et al*. **O método de pesquisa Survey.** Disponível em: http://www.feb.unesp.br/posgrad_prod2/metodologiacientifica/O_metodo_de_pesquisa_Survey.ppt#260,5,Propósito. Acesso em 18 de abril de 2010.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 5.ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.