

# A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO REAL: uma questão para a produção do conhecimento em educação

---

**Siomara Borba**  
UERJ/Brasil

**Vera Teresa Valdemarin**  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP/Brasil

## **Resumo**

O tema central desse artigo é a pesquisa em educação. O objetivo é trazer para o debate alguns argumentos identificados na discussão epistemológica desenvolvida por Mirian Limoeiro Cardoso, no Brasil, que são confluentes com as proposições de autores estrangeiros, frequentemente tomados como referência para a fundamentação de pesquisas. O ponto de partida, aqui tematizado, é a afirmação que o real empírico não é o objeto de conhecimento, mas o que se apresenta como objeto a ser conhecido é sempre o real que, de uma forma ou de outra, é um objeto carregado de teoria. Pensar a pesquisa em educação nesta perspectiva implica a necessidade de revisão do significado do objeto a ser conhecido, objeto que é também ação educativa em suas diferentes e várias manifestações e a discussão de sua importância para a formação de professores e de pesquisadores.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação, construção do objeto de pesquisa; formação de professores, metodologia de pesquisa.

## **Abstract**

The central theme of this article is the research in education. The aim is to bring up the contribution developed by Mirian Limoeiro Cardoso in Brazil for the production of knowledge in education, besides the propositions of foreign authors, often used as references to base of the research. The starting point, here described, is the statement that the empirical real is not the object of knowledge, but what is presented as an object to be known, is always the real that, in different forms, is an object involved by theory. Thinking about the research in this view the necessecity of revision of the meaning of the object to be known, the object that is also an educative action in its different and several manifestations and the discussion of its importance for the teachers' and researchers' formation.

**Keywords:** Research in education; the construction of the object of knowledge; teachers' formation; methodology of research.

## **Introdução: A perspectiva da construção teórica do objeto de conhecimento e a pesquisa em educação.**

A pesquisa tem sido considerada, em diferentes acepções, como atividade central no campo educacional, seja para a produção de novos conhecimentos e de novas interpretações – desenvolvida nos programas de pós-graduação –, seja como requisito básico para o exercício da docência – desenvolvida nos cursos de formação de professores. No presente texto apresentamos uma reflexão sobre elementos epistemológicos da atividade investigativa, propondo a *construção do objeto* como um dos imperativos da pesquisa, isto é, considerando aspectos do processo pelo qual a realidade assume a condição de objeto a ser conhecido. Com este objetivo, retomamos proposições de diversos autores que trataram deste tema no campo das ciências humanas e revisitamos a contribuição de Miriam Limoeiro Cardoso<sup>1</sup>, cujos fundamentos têm origem no marxismo. As questões que Cardoso discute em seus trabalhos, têm uma origem bem clara: surgiram do seu trabalho de pesquisa, isto é, no exercício cotidiano da atividade investigativa. Adotando também esta perspectiva, reunimos autores e leituras, que têm sido utilizados como referenciais em programas de pós-graduação<sup>2</sup> para discutir questões epistemológicas que se apresentam no processo de produção da pesquisa e formação de novos profissionais, mas nem sempre estão evidentes em seus resultados finais.

A ordem expositiva aqui adotada considera a síntese de reflexões desenvolvidas no âmbito no projeto de pesquisa “Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores”<sup>3</sup>, voltado para a consolidação de novos tópicos de pesquisa e redes de cooperação acadêmica, examinando questões no âmbito dos fundamentos da educação.

No que diz respeito à atividade de pesquisa como prática sobre a qual se apóia o ensino, algumas questões, fora do campo do pedagógico, dentro da preocupação epistemológica, parecem exigir uma discussão mais cuidadosa. Entre essas questões, ainda que elas não sejam preocupações novas, destacamos a necessidade de atenção para o exame do *objeto a ser conhecido*.

A pesquisa, como atividade científica, nasce das questões que a realidade, de uma forma ou de outra, apresenta. No caso da pesquisa em educação, as questões estão, direta ou indiretamente, ligadas à ação educativa. Ao se voltar, então, para a ação educativa, a prática da pesquisa em educação recorre às teorias e aos métodos investigativos das ciências sociais e humanas e traz para a sua prática não só as contribuições mais importantes das ciências que estudam o homem na sua condição de humano, mas, também, suas dificuldades epistemológicas e metodológicas.

Uma dessas dificuldades está relacionada à questão do *objeto a ser conhecido*. As ciências que buscam entender o humano não como ser natural, mas como criação cultural e subjetiva, como ação, encontram uma situação própria caracterizada pela identidade *sujeito que conhece e objeto a ser conhecido*. Essa identidade é total, pois é ontológica e histórica. Ontológica no sentido de que pesquisador e *objeto a ser conhecido* são seres humanos, portanto sujeitos de ideias, sentimentos e ações e histórica já que situa o sujeito pesquisador e sujeito *objeto*, de alguma forma, na historicidade da realidade social.

Para início do nosso debate, é importante lembrar uma tarefa que Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (1999), no livro *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*, afirmam ser fundamental no trabalho de pesquisa desenvolvido por sociólogos. Apesar de a preocupação dos autores franceses ser com o trabalho do sociólogo como cientista, pensamos que essa ideia pode orientar trabalhos investigativos na área das ciências que estudam o homem como ação.

Segundo os autores, o pesquisador, no caso deles o sociólogo, não pode renunciar à tarefa epistemológica, ou seja, à interrogação sobre o significado atribuído aos constituintes do processo investigativo, pois ao renunciar a essa tarefa, o pesquisador, a rigor, estará legitimando um conhecimento espontâneo: “ao renunciar ao seu privilégio epistemológico, o sociólogo estará sancionando uma sociologia espontânea”. (p. 52)

Reconhecendo, portanto, a necessidade de uma interrogação epistemológica constante sobre a prática da pesquisa em educação, podemos partir de duas afirmações que, descoladas e deslocadas de qualquer contexto mais amplo, não trazem nenhum elemento que seja capaz de gerar algum debate, não se constituindo, portanto, nem em um problema epistemológico nem em um problema para a prática da pesquisa. As afirmações são as seguintes: a primeira delas, o ato de conhecer é uma ação que compreende uma relação definida, nos seus limites, de um lado, pelo *sujeito que conhece* e de outro lado, pelo *objeto a ser conhecido* e a segunda afirmação, a pesquisa busca conhecer a *realidade*.

No entanto, essas duas afirmações trazem uma questão, que está subjacente, apresentando-se como problema epistemológico para a prática da pesquisa no campo das Ciências sociais e humanas, e, portanto, para a discussão e a prática da pesquisa na área da Educação. Ela diz respeito ao debate sobre os lugares que são atribuídos ao sujeito e ao *real* quando em relação de conhecimento, ou seja, quando o *real é objeto de conhecimento*. Em outras palavras, esta questão diz respeito a como o *real* é entendido no momento em que se torna *objeto a ser conhecido*. Ao definir o lugar que cada um desses elementos ocupa no processo de investigação tem início um profundo e longo debate que, ao final, muito além de fixar com precisão o lugar do *sujeito* e do *objeto* no processo de conhecimento traduz posições epistemológicas diferentes, revelando ao mesmo tempo concepções de mundo, de realidade e de conhecimento que servem de apoio à ação investigativa.

Vamos, então, discutir um desses elementos do ato de conhecer, aproveitando para apresentar com mais detalhes uma determinada forma de entendimento do *real* feito *objeto a ser conhecido*. Dessa forma, no momento, vamos nos preocupar com *uma teoria do objeto*, (Bourdieu et alii, 1999, p.60) isto é, com o *real* na condição de *objeto a ser conhecido*, sem pretender que essa preocupação signifique afirmar qualquer depreciação da importância do sujeito no processo de conhecimento.

Esse entendimento do *real* na qualidade de *objeto a ser conhecido*, de forma geral, pode ser sustentado a partir de duas perspectivas completamente opostas. Uma delas, que sem um aprofundamento maior, no momento, identificamos como sendo a perspectiva de orientação empirista, afirma que o *objeto a ser conhecido* é o *real* como se apresenta, como aparece ao sujeito cognoscente. A outra perspectiva, que, também, sem desenvolvermos de forma cuidadosa, vamos considerar como sendo a epistemologia de origem historicista, de

fato, crítica e se opõe radicalmente à orientação anterior, assevera que o *real* na condição de *objeto do conhecimento é teoricamente construído*. Ou seja, o *real* a ser conhecido não é o *real* na sua plenitude de aparência, mas é o *real* que aparece teoricamente, que é construído no pensamento. Delineamos a seguir, por meio de alguns marcos, o percurso que possibilita tal síntese.

## I. O objetivo construído teoricamente: aspectos epistemológicos

É possível sustentar a afirmação generalizadora que, ao longo do século XX, as ciências humanas tiveram que se defrontar com a problemática de justificar seu objeto de pesquisa, pressionadas pelos sinais de esgotamento apresentado pela adoção da racionalidade própria das ciências físicas e naturais que se amparam numa lógica demonstrativa e num objeto sensivelmente evidente, passível de mensuração e delimitação. A análise dos caminhos considerados nessa procura pode se multiplicar indefinidamente por autores e obras e, para fins de delimitação, consideramos proposições cuja articulação é também resultado de pesquisa e de atividades formativas desenvolvidas institucionalmente.

Tomamos como marco não exclusivo elementos da crítica epistemológica elaborada por Gaston Bachelard, que se dedicou à compreensão das profundas mudanças culturais desencadeadas pelo desenvolvimento científico ocorrido no início do século XX, afirmando que os resultados produzidos, principalmente pelas ciências ditas exatas, provocaram uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, ligado à vida cotidiana e aos fenômenos naturais. Tal ruptura teria como principal implicação a necessidade de enfrentar um “mundo desconhecido” que perdeu a referência com as coisas usuais.

Nessa análise epistemológica, o autor considera que a experiência científica contradiz a experiência comum (que é “feita de observações justapostas”) e deve ocorrer mediante o afastamento das “condições usuais de observação” (Bachelard, 1996, p. 14), devendo, portanto, instaurar-se por meio de um processo denominado de retificação dos erros que é, ao mesmo tempo, social e individual. Nessa empreitada de complexa execução, na qual o pensamento está em estado de pedagogia permanente, questionando e retificando o conhecimento estabelecido, trata-se de distanciar-se do “real percebido” para construir a experiência científica (Bachelard, 1977, p.27).

Para evitar o risco das convicções rápidas baseadas nas percepções dos sentidos, o autor recomenda que o objeto de conhecimento seja inserido numa problemática, “num processo discursivo de instrução” (Bachelard, 1977, p. 49) em que atue no sujeito que pesquisa a dialética mestre-discípulo, por meio da qual aquele que sabe está disposto a reconfigurar o próprio conhecimento e na qual o objeto a ser conhecido assume a função de objeto instrutor.

Nas proposições do autor, está implícita uma pedagogia do espírito científico que congrega no objeto de investigação método e experiência:

Não existe conhecimento por justaposição. É preciso sempre que o

conhecimento tenha um valor de organização, ou, mais exatamente, um valor de reorganização. Instruir-se é tomar consciência do valor de divisão das células do saber. [...] é preciso sempre que um fato julgue um método; é preciso sempre que um método tenha a sanção de um fato (Bachelard, 1977, p. 79)

Assim, o método possibilita captar o objeto a conhecer e a emergência da dúvida rigorosa, diferente da dúvida movida apenas pela curiosidade. É na imbricação entre método, dúvida e objeto que Bachelard aponta para a necessidade de vigilância epistemológica – que pressupõe atuação cultural e domínio intelectual – movimento do pesquisador, que possibilita tanto a retificação do erro quanto o progresso do conhecimento. A aplicação rigorosa do método esclarece “as relações da teoria com a experiência, da forma com a matéria, do rigoroso com o aproximado, do certo com o provável: todas as dialéticas que exigem censuras especiais para que não passemos sem cautelas de um termo ao outro” (Bachelard, 1977, p. 94).

Por meio da vigilância epistemológica se adquire consciência de uma forma e consciência de uma informação e se diferencia o conhecimento comum do conhecimento científico: “Trata-se nada menos que do primado da reflexão sobre a apercepção, nada menos que da preparação nomenal dos fenômenos tecnicamente constituídos” (Bachelard, 1977, p. 123). Esclarecendo ainda mais as diferenças entre as duas formas de conhecimento, o autor afirma:

O objeto percebido e o objeto pensado pertencem a duas instâncias filosóficas diferentes. Pode-se, então, descrever o objeto duas vezes: uma vez, como o percebemos; e uma vez como o pensamos. [...] A percepção de um objeto apresenta-se como um signo sem significação em profundidade. Ela remete apenas aos demais objetos percebidos e associa-se à percepção dos demais objetos no plano homogêneo do percebido. Esclarecer o percebido é simplesmente multiplicar as associações da percepção. Pelo contrário, esclarecer o objeto científico é começar um relato de nomenalização progressiva. Todo objeto científico traz a marca de um progresso do conhecimento. (Bachelard, 1977, p. 130).

A instigante análise epistemológica empreendida por Gaston Bachelard, que teve por base o desenvolvimento alcançado pela Química e, principalmente, pela Física nas décadas iniciais do século XX, provocou reflexões e interpretações também no âmbito das ciências humanas, cuja dificuldade de separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é mais problemática. Dois desafios se sobressaem nesta empreitada: o primeiro deles diz respeito à possibilidade de apreender problemas vividos como objetos de investigação socialmente significativos e o segundo refere-se à tentação de transpor o *modus operandi* de uma área de conhecimento para outra como modelo a ser aplicado. Para a superação da segunda ordem de dificuldades a obra de Gaston Bachelard fornece indicações suficientemente abertas para a instauração de um novo espírito científico sem, no entanto, propor um conjunto de procedimentos sequencialmente estabelecidos. O racionalismo aplicado –

possibilidade de superação dos obstáculos epistemológicos postos pelo idealismo e pelo empirismo – é evidenciado em diferentes obras (principalmente, em *A chama de uma vela e O racionalismo aplicado*) como exercício analítico do autor que procura reformar o próprio conhecimento e, no processo, estabelece conceituações que podem ser apropriadas por outras áreas mediante uma atividade inventiva de articulações.

Esse exercício de apropriação<sup>4</sup> das proposições bachelardianas revela-se claramente em alguns textos de Pierre Bourdieu. No livro *A profissão de sociólogo*, publicado na França em meados dos anos de 1960, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron dedicam-se à discussão de um “sistema de hábitos intelectuais” que possa garantir rigor à prática da pesquisa sociológica e, amparados nas indicações de Bachelard afirmam que

é necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendrá-lo um dos meios de superá-lo (Bourdieu et alli, 1999, p. 11).

Preocupados em diferenciar a sociologia espontânea da sociologia rigorosa, esses autores distinguem “o objeto dotado de realidade social” do “objeto dotado de realidade sociológica” e apontam que os fatos ou dados são construídos em determinadas condições epistemológicas e teóricas: “Até mesmo as operações mais elementares e, na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas e mesmo uma teoria do objeto” (Bourdieu et alli, 1999, p. 60).

Pierre Bourdieu mantém essas asserções nos anos de 1980, novamente discutindo a necessidade de construção do objeto, atividade que se vale de formas e métodos de pensamento que atestam a “capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto” (Bourdieu, 2001, p. 20). Nesta perspectiva, torna-se evidente a importância da teoria que guia a seleção de dados e de procedimentos e a proposição de hipóteses que levam à distinção entre o real empírico e o real relacional, a fim de que problemas singulares não sejam confundidos com problemas sociais e que casos particulares sejam apressadamente universalizados. Caracterizando a pedagogia da pesquisa, afirma que “ela deve transmitir ao mesmo tempo instrumentos de construção da realidade, problemáticas, conceitos, técnicas, métodos, e uma formidável atitude crítica, uma tendência para por em causa esses instrumentos” (Bourdieu, 2001, p. 45).

A apropriação das indicações de Bachelard evidencia-se na descrição da pesquisa sociológica como atividade racional que constrói seus objetos articulando dados empíricos e teoria de modo a transpor obstáculos epistemológicos, principalmente “a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista” (Bourdieu, 2001, p. 27) e a tentação da generalização apressada. A ruptura epistemológica é apresentada como condição para a prática da pesquisa sociológica nos

seguintes termos:

Trata-se de produzir, senão “um homem novo”, pelo menos, “um novo olhar”, um *olhar sociológico*. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma *metanoia*, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. Aquilo a que se chama “a ruptura epistemológica”, quer dizer, o por-em-suspensa as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implica uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do *sensu comum*, do bom senso vulgar e do bom senso científico (tudo o que a atitude positivista dominante honra e reconhece). (Bourdieu, 2001, p. 49, grifos do autor).

Ao final, características do novo espírito científico bachelardiano ecoam no *habitus* científico, assim definido:

O *habitus* científico é uma regra feito homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. (Bourdieu, 2001, p. 23).

## II. O objetivo construído teoricamente: indicações para prática da pesquisa em educação<sup>5</sup>

Considerando, então, alguns aspectos das análises de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, chega-se à discussão apresentada por Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990) em defesa do argumento da *construção teórica do objeto a ser conhecido*. Suas análises têm origem nas pesquisas de natureza sociológica que a autora tem desenvolvido no campo teórico do marxismo. Em seus textos, Cardoso chama a atenção para a necessidade de se considerar as questões de teoria, método e história no trabalho de pesquisa e produção de conhecimento.

Cardoso, em diferentes momentos de sua discussão epistemológica (1976, 1977, 1978, 1990), chama a atenção para uma ideia que é fundamental na sua análise sobre a produção de conhecimento no campo da Sociologia: a *realidade* sobre a qual a investigação científica se volta não é a realidade aprendida pelos sentidos, mas é a *realidade* feita *objeto científico*. E essa *realidade* é feita *objeto científico* quando, sem, no entanto, anular a presença da sociedade e, portanto, da história, ela é apropriada pela razão na sua manifestação de prática teórica. Nesse sentido, ela chama a atenção, em várias ocasiões, para o risco de as análises sobre o homem e suas ações em sociedade, ao abandonarem a história, ficarem submetidas à aparência da realidade e serem, portanto, feitas a partir de e em cima do que é

aparente. Em termos de trabalho de produção do conhecimento sobre a realidade, a análise de natureza empirista, realizada com base no que aparece, pode estar sujeita a transformar um fenômeno particular, singular e específico de uma totalidade social, em uma *realidade* geral, plural, comum, universal, isto é, sem marcas da história.

Essa ideia de *construção teórica do objeto científico*, como já indicado, é um dos pontos centrais na análise de Bourdieu et alii (1999). Os autores não só reconhecem a importância do conhecimento teórico na construção do fato científico, "os 'dados', até mesmo os mais objetivos, são obtidos pela aplicação de grades [...] que implicam pressupostos teóricos" (p. 49) bem como consideram, com a mesma ênfase, a tarefa do método no esforço de *construção do fato científico*: "Para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído, (...)" (p. 64).

É, portanto, todo esforço de trabalho teórico sobre a realidade que faz com que o *real* passe a ser entendido como *objeto de conhecimento*. Lembremos, mais uma vez que, certamente, esse processo de modificação do *status* de realidade perceptível para o de *objeto teoricamente construído*, no conjunto das análises de Cardoso, não pode ser pensado fora de condições histórico-sociais e epistemológicas já instituídas. Só considerando essas condições, a *realidade*, feita *objeto de conhecimento*, é transformada em *realidade* inteligível.

Contudo, sem esquecer as condições objetivas da *realidade*, a preocupação de Cardoso, ao discutir os pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre a condição humana e sua inserção na vida social, a partir das questões colocadas por sua própria investigação, é afirmar que a realidade é instituída *fato científico construído*, nos limites do conhecimento teórico. Essa afirmação nos diz que, no entendimento da pesquisadora, o objeto de conhecimento não é mais a realidade como aparece aos sentidos, mas é a realidade – objeto científico - construída pela teoria, na relação sujeito-objeto.

Essa ideia de *objeto teórico* foi apresentada, anteriormente, por uma das questões tratadas por Bourdieu et alii (1999). Discutindo a questão da *construção do objeto científico*, a partir da relação entre método e objeto, relação que marca o método como constituinte da atividade investigativa capaz de *construção do objeto científico*, os autores antecipam a afirmação de Cardoso quanto ao lugar de destaque que a teoria ocupa no processo de conhecimento do *real*, ao assumirem que "o trabalho de abstração, o único capaz de destruir as semelhanças aparentes para construir as analogias ocultas". (p. 71)

Esses autores (Bourdieu et alii, 1999), ao discutirem a questão do *objeto científico*, fazem uma distinção entre *objeto real*, que é "pré-construído pela percepção" e objeto da ciência, como sistema de relações construídas propositalmente". (p. 46). Para os autores franceses, o *real*, ao ser constituído *objeto científico* não o é nem pela percepção – *objeto pré-construído* - e nem pelas técnicas científicas que são pensadas e utilizadas como possibilidade de seu conhecimento. O *real* só poderá ser constituído *objeto de pesquisa* na medida em que esse *objeto* for introduzido em um campo teórico:

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma *problemática teórica* que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada. (Bourdieu et alii, 1999, p. 48. Grifos do autor).

Assim, para Bourdieu et alii (1999), em um primeiro momento, e para Cardoso, (1976 e 1978), em uma análise posterior, o real sobre o qual o discurso científico *fala* não é o real dos sentidos, da experiência e da observação, mas o *real* que foi formulado teoricamente. No entanto, é bom lembrar que, com esse pressuposto, o *real objeto de conhecimento* não é o real imediato, mas o *real pensado*, os autores não estão negando a existência do *real*, mas estão tão simplesmente argumentando que o conhecimento se faz em cima de teorias, não a partir do que aparece aos sentidos “o real que deverá fornecer a última palavra não é externo e concreto, mas o real que a própria teoria formulou.” (Cardoso, 1976, p. 68).

Cardoso (1976) sem negar a complexidade do real, “a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ele se refere.” (p. 66), e, portanto, indiretamente, indicando a dificuldade de se ter um conhecimento completo sobre o *real*, enfatiza os limites da *realidade* em comandar o processo de seu entendimento. Está claro para Cardoso (1976), a importância da realidade, mas ao mesmo tempo, a sua incapacidade de produzir sua própria inteligibilidade. Cardoso (1976) sintetiza essa ideia nos seguintes termos: “No fundo é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade.” (pp. 64-65).

Bourdieu et alii (1999) afirmam a total dependência do *objeto de conhecimento* ao sujeito que conhece. Na relação de conhecimento, o *real* não tem condições e competências nem para falar de si, nem para falar sobre si. Ele só pode falar quando é interrogado, quando é perguntado: “não se pode esquecer, de modo algum, que o real nunca toma a iniciativa já que só dá resposta quando é questionado.” (p. 48)

No mesmo sentido, Cardoso (1976 e 1978) entende que a ação de conhecer é comandada pelo sujeito que conhece, por aquele que busca o mundo, a realidade como *objeto de pesquisa*. Sendo a atividade de conhecer uma ação humana, o *real* é colocado na posição de ser conhecido, ele não se apresenta ao sujeito que conhece, ou seja, não é ele que se faz *objeto de conhecimento*. A realidade só será *objeto de conhecimento* na relação que o sujeito estabelece com o mundo.

Isso não significa dizer que a realidade precisa de um sujeito para existir. A realidade existe independente do sujeito. Ela nos afeta e “fornece elementos que os sentidos podem captar. Eles são percebidos, apreendidos, interpretados, colocados como evidência a confirmar ou infirmar formulações anteriores.” (Cardoso, 1976, p. 65). Contudo, a *realidade* não fornece o conhecimento de si. Tudo o que ela consegue dizer sobre si não traz o conhecimento de si, o conhecimento do *real*. Tudo que ela consegue afirmar sobre si são *pré-noções*. É preciso um investimento da razão para que a realidade se torne inteligível, ou seja, para que as *pré-noções* sejam superadas pelos conceitos. Essa ação da razão não significa idealizar o *real*, mas significa que a razão, o pensamento garante que

esse *real* seja tratado como um *objeto teórico*

Assim, para que essa realidade exista como *objeto de conhecimento*, ela precisa do sujeito. Só na relação com o sujeito, a realidade se torna *objeto de conhecimento*: “A realidade ela mesma só se torna objeto como termo da relação, como coisa pensada” (Cardoso, 1976, p. 65. Grifos da autora).

Nessa relação, a autora (1990) deixa bem claro que o comando do processo de pesquisa é responsabilidade da razão. Entretanto, essa direção apenas existe em uma situação de relação. A razão precisa do real. Ela só tem chances de se constituir como guia do trabalho de investigação no contexto mais amplo de uma relação com o *real*: “é a razão que comanda o processo do conhecimento, mas ela não se torna realizante a não ser em relação com a realidade.” (Cardoso, 1976, p. 32).

Ao enfatizar a relação como condição de conhecimento, Cardoso (1976) defende, ao mesmo tempo, a ideia de que, exclusivamente, na relação *sujeito que conhece e real a ser conhecido*, a razão pode se constituir como elemento de comando da investigação, ou seja, define o lugar da razão no trabalho de pesquisa, mas, mais do que isso, afirma categoricamente a importância do *real*, ou seja, da experiência no processo de apropriação teórica do *real*.

Certamente, esse reconhecimento da necessidade e da importância da experiência não pode ser entendido como um anúncio da negação do lugar de comando da razão e das formulações teóricas, no processo de produção do conhecimento sobre o real. O *objeto científico* é uma construção teórica. E a verdade sobre ele estará, cada vez mais próxima, à medida que a teoria for mais completa e cuidadosa: “a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso.” (Cardoso, 1978, pp. 34-35).

No entanto, chega um momento no processo de conhecimento que o *objeto teórico* apresenta novas questões à *realidade*. Esse momento é definido por Cardoso (1978), a partir dos seus estudos sobre a epistemologia racionalista de Gaston Bachelard, como momento de *precaridade* na relação entre a teoria e o *objeto*. Nesse momento, novas informações sobre o *real* são apresentadas pela observação e experiência. Por sua vez, tal apresentação mostra a importância e a necessidade do contato com a *realidade*. Contudo, essa aproximação objetiva com o *real* é relevante e fundamental não no sentido de trazer a *verdade* sobre o real, mas no sentido de garantir e fornecer as condições que permitirão ao conhecimento teórico retornar às questões que ajudaram, inicialmente, na *construção teórica do real* e possibilitarão *reconstruir teoricamente o objeto*, reconstrução que significa uma nova elaboração teórica sobre o *objeto*.

Assim, a análise de Cardoso (1976, 1978), apesar de não anular o significado da observação e da experiência, atribui, no entanto, ao conhecimento teórico, à teoria, a tarefa central da atividade de conhecimento: *a construção teórica do objeto*, ou seja, fazer do *real*, um *objeto* inteligível. Só essa construção, realizada a partir de condições sociais e epistemológicas definidas no âmbito da sociedade, ajuda a realização do projeto de conhecimento da *realidade*.

É importante reconhecer, também, que o ponto de partida do conhecimento é definido, entre outros aspectos, pela *qualidade*, identidade do sujeito: *sujeito empírico, sujeito*

*teórico.*

A ideia de *sujeito empírico* traz junto, entre outras, três ideias centrais: uma delas é a ideia de que esse *sujeito*, que se coloca na perspectiva de conhecimento do real, é um indivíduo neutro, capaz de alcançar o *objeto puro*.

A outra ideia, talvez mais determinante, é a ideia de que o movimento de conhecimento do real começa no *sujeito* que, através dos seus sentidos, busca na própria realidade a *verdade* de si e sobre si. O conhecimento é, portanto, o produto da ação de racionalidade do *sujeito cognoscente* sobre a *realidade* que se apresenta da forma como é: *pura, completa e fenomênica*.

Nesse momento, momento em que é atribuído ao real o poder de dizer a *verdade* sobre si, o real, então, assume a direção do processo de seu conhecimento. A realidade sensível passa, então, a ter plena autonomia de se mostrar, apresentar, evidenciar, falar de si para um *sujeito* que não tem autonomia, frente ao real, de se mostrar, de se apresentar, de se evidenciar, de falar de si e, mais, ainda, não tem autonomia de mostrar, de apresentar, de evidenciar, de falar do real, de falar do outro.

E a terceira ideia, de consequências epistemológicas profundas, é entender que o processo de conhecimento do real inicia-se pela via da fragmentação abstrata de uma realidade apreendida pelos sentidos. Tal empreitada vai exigir investimento na reunião das *partes* do real, buscando a apropriação da complexidade do real pelo pensamento. Tal trajeto investigativo se mostra pouco efetivo, considerando que o que é percebido pelos sentidos, aparentemente, como um fenômeno organizado, simples, linear, imediato é, na perspectiva de uma análise mais cuidadosa e rigorosa, uma realidade caótica, dispersa, desarticulada, isolada. Frente a essas condições do real, as sensações, os sentidos não facilitam e nem permitem, chegando, mesmo, a dificultar o entendimento e o conhecimento dos elementos que sustentam o *real*; chegando, de fato, a impedir, que o sujeito apreenda, ainda que provisoriamente, a *verdade* sobre o real e a *verdade* do real;

Por sua vez a ideia de *sujeito teórico*, indicada na análise de Bachelard e Bourdieu et alii e reapresentada por Cardoso, no contexto do campo teórico do marxismo, subentende, da mesma forma, um deslocamento do *sujeito* para o *real*, mas, agora, um *sujeito* investido de construções teóricas, voltado para um *objeto* teoricamente construído.

Tal entendimento da relação de conhecimento como sendo uma relação entre um *sujeito teórico* e um *real teórico* reforça uma das ideias centrais dos argumentos dos autores que estão fundamentando essa discussão. Essa ideia diz respeito à diferença entre *objeto real* e *objeto de conhecimento*. Nessa perspectiva, somente na qualidade de *objeto teórico*, a realidade se torna *objeto de conhecimento*. O *real em si mesmo* não é *objeto de conhecimento*; ele não é feito *objeto de conhecimento*; ele não *chega* ao sujeito para ser conhecido. O que *chega* ao sujeito para ser conhecido é o *real* como *objeto teórico*.

Considerando, especialmente, a análise do processo de produção do conhecimento apresentada por Cardoso, a questão da história tem lugar de destaque. Em todos os seus trabalhos, a autora leva em conta o projeto sócio-histórico que antecede o *sujeito* e a *realidade* bem como o projeto histórico-social que define a relação *sujeito* e *objeto de conhecimento*.

Voltando à questão da crítica ao pressuposto de que é necessário um contato direto com o *real* para se *chegar à verdade* sobre esse *real*, é preciso considerar, ainda, que a lógica dessa forma de pensar a pesquisa científica - lógica fundamentada em algumas indicações epistemológicas trabalhadas no campo da Sociologia, que, por extensão, podem ser consideradas pelo conjunto das ciências humanas e qualificadas para o entendimento da ação educativa - compreende que é possível ao pesquisador ter a certeza do conhecimento construído, quando a dúvida, ponto de partida da atividade cognitiva, é solucionada. Nas palavras de Cardoso (1978), que têm como ponto de partida a reflexão epistemológica de Bachelard, “O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo. [...] A certeza é conquistada contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado.” (p. 32).

Assim, em termos de conclusão do que até agora foi apresentado, pode-se dizer que, para a perspectiva epistemológica aqui discutida, o processo de conhecimento do real não compreende o real, aprendido pelos sentidos, como sendo o *objeto do conhecimento científico*. De uma configuração epistemológica totalmente contrária, o argumento central é a ideia de que o *objeto de conhecimento* é a elaboração teórica já anteriormente construída sobre o real, ou seja, aquilo que já foi construído, teoricamente, sobre o *real*.

Certamente, essa perspectiva, fundada nas análises de Gaston Bachelard, Pierre Bourdieu et alii e Miriam Limoeiro Cardoso, ao rejeitar o pressuposto de que o conhecimento é o esforço de desvendamento dos mecanismos do *real* tal como aparece aos sentidos e à experiência, possibilita pensar o processo de construção do conhecimento em novas bases.

Essa nova forma de entender o *objeto de conhecimento* leva a uma nova forma de pensar os elementos constituintes da relação *sujeito – objeto*. Esses dois pólos da relação cognitiva passam a ser qualificados na dimensão de teóricos: um sujeito teórico e uma realidade que é um *objeto teórico*.

O processo de conhecimento é um processo que tem seu início e seu fim no campo do teórico. Tal forma de entender o movimento do processo de conhecimento se distancia da prática de situar o produto teórico no final do processo de conhecimento, fazendo da elaboração teórica, ao mesmo tempo, seu começo e seu fim. Assim, a dinâmica do conhecimento começa no *objeto teórico*, não começa nas aparências do fenômeno, não parte do real como tal e termina em outro *objeto teórico*, substancialmente diferente do *objeto teórico* do ponto de partida.

### **Conclusão: A produção do conhecimento em um contexto incerto**

Pensar o conhecimento e a pesquisa que buscam elucidar o significado do humano, seja na sua dimensão de ser natural, seja nas suas dimensões de ser social e de ser psíquico, na sociedade atual, é pensar, tendo como pano de fundo, um contexto social marcado pela certeza da imprecisão e da hesitação.

Da mesma forma, sem ter porque ser diferente, refletir sobre a formação do ser

humano, especificamente, sobre a formação de professores e pesquisadores no campo do conhecimento educativo, na contemporaneidade, é refletir, considerando as incertezas e dificuldades como marcas do final do século XX, início do século XXI.

Entre as dificuldades que se apresentam para a formação de professores e de pesquisadores é inescapável a referência à fluidez e à diversidade das condições culturais presentes nas sociedades contemporâneas, sintetizada na afirmação de Richard Sennett: “boa parte da realidade social moderna é ilegível para as pessoas que tentam entendê-la” (Sennett, 2006, p. 20). Entretanto, tal situação não se caracteriza pelo desconhecimento, uma vez que o volume de informação circulando é imenso, mas pela ausência de pontos de referência a partir dos quais essas informações possam adquirir sentido, mesmo de alcance parcial, para o qual contribui a atividade de pesquisa.

O inegável avanço, rapidez e volume do conhecimento contemporâneo tem implicações menos perceptíveis e, no entanto, diretas, na subjetividade e nas formas de sociabilidade. Ao longo do século XX mudou nossa relação com o tempo: ao aceitar a rapidez do conhecimento como inevitável e impossível de ser acompanhada individualmente, ela foi eleita como um valor positivo, transformando-se em critério de julgamento preponderante em diferentes áreas e, conseqüentemente, produzindo uma desvalorização de toda e qualquer forma de rotina e de permanência, inclusive aquelas referentes à durabilidade das instituições e ao acúmulo de experiência. Por meio da valorização do efêmero e do novo, são desvalorizados o passado, a permanência, a cultura, enfim.

Até meados do século XX, a formação - escolarizada, profissional e pessoal - foi concebida como um processo de longa duração, no qual convergiam conhecimentos e experiências para a aquisição de significados que foram se mostrando pertinentes no transcurso do tempo. No elogio do curto prazo, da flexibilidade e das novas habilidades, perdem-se as idéias de consolidação, de construção de uma história individual coerente ao longo do tempo. Richard Sennett (2005) alerta para uma face protetora das rotinas que consolida certos hábitos nas práticas sociais e no auto-entendimento que, por sua vez, implicam num senso de narrativa histórica. A passagem do tempo permite o acúmulo de conhecimentos e de experiências que dão significado às ações. A flexibilidade – adaptação às circunstâncias sempre variáveis –, ao contrário, atende a uma necessidade da forma econômica contemporânea, que necessita de reinvenções institucionais e pessoais cíclicas e contribui para o apagamento da relação entre passado e presente. Esses aspectos são reiterados por Marshall Sahlins na seguinte formulação:

a produção capitalista é uma especificação cultural e não mera atividade natural e material, ela é produção de significação simbólica que permanece oculta de seus participantes. A produção racional visando o lucro se move junto com a produção de símbolos (2003, p. 218).

Assim, pode-se tomar o desenvolvimento científico, o processo de trabalho na sociedade ou paradigmas filosóficos (os autores e análises podem se multiplicar) para

caracterizar, em traços gerais, a aceleração das mudanças próprias do nosso tempo, as incertezas que se avolumam e as graves implicações que têm para a atividade de pesquisa, que busca o conhecimento mais aprofundado das relações sociais e cognitivas.

Considerando, então, que essa aceleração do processo de conhecimento do real e que essa busca de resultados rápidos e imediatos da ação investigativa possam trazer riscos para a atividade de pesquisa e para a formação, entende-se a urgência em se considerar o argumento fundado na ideia de que a pesquisa científica exige a *construção teórica do objeto*.

Essa ideia indica uma opção epistemológica que apoiada nos pressupostos da impossibilidade de o *real falar de si* e da capacidade elucidadora do *objeto teórico*. Ao considerar a concepção que afirma o *objeto científico como teórico*, a ideia orientadora é a incapacidade de partir do real sensível para se chegar à compreensão do real na sua forma abstrata. Assim, esse projeto de *construção teórica do objeto* busca indicar uma alternativa epistemológica para se repensar as práticas investigativas no campo das ciências sociais e humanas e, particularmente, no campo da prática da pesquisa em educação.

Apesar do entendimento de que a existência de uma possibilidade diferente de tratar cientificamente a realidade social e humana não ser, por si só, suficiente para garantir uma abordagem o mais próxima possível da realidade; apesar da consciência de que, envolvendo, *misturado* com, definindo e sustentando o *objeto a ser conhecido feito objeto teórico* está a sociedade mais ampla, a sociedade marcada por incertezas, dificuldades, dúvidas, características da vida social contemporânea, o pressuposto desse trabalho é que a superação dos obstáculos epistemológicos que se apresentam na produção do conhecimento, valendo-se de rigor metodológico e do estabelecimento de relações presentes mas não aparentes, pode contribuir para tornar a ação educativa uma ação social relevante e significativa.

## Notas

<sup>1</sup> Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1977, 1978, 1990), socióloga brasileira, que ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas analisa o processo de produção do conhecimento sobre a sociedade, fundamentada na teoria marxista. Com base nas obras de Karl Marx, e, portanto, afirmando, categoricamente a existência da realidade concreta, Cardoso trabalha, de forma detalhada e cuidadosa, a ideia do *real* como *objeto teórico construído*.

<sup>2</sup> Mais especificamente, a delimitação bibliográfica aqui utilizada é a base da disciplina Conhecimento Contemporâneo: paradigmas e métodos, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP e da disciplina Fórum de Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Projeto com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PROCAD/CAPES – que reúne pesquisadores de quatro universidades brasileiras e tem coordenação geral de Walter O. Kohan/UERJ.

<sup>4</sup> Apropriação é aqui utilizada com o sentido fornecido por Michel de Certeau (2005), isto é, a possibilidade do leitor transformar o discurso do outro de modo inventivo mediante seu uso (p. 260 e seguintes).

<sup>5</sup> As ideias apresentadas nessa parte II do texto foram, inicialmente, desenvolvidas no artigo “Pesquisa em educação: a realidade como *objeto teórico construído*”, escrito em co-autoria com Vera Teresa Valdemarin (UNESP/Araraquara), aceito para publicação no número 8 da revista *Itinerários de Filosofia da Educação*, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

**Referências bibliográficas**

- BACHELARD, G. (1977). O racionalismo aplicado. Rio de Janeiro: Zahar,  
BACHELARD, G. (1996). A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contra  
BOURDIEU, P. (2001). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.  
BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C, PASSERON, J-C. (1999) *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes.  
CARDOSO, M. L. (1976). O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro. Ano XXV, pp. 61-100.  
CARDOSO, M. L. (1977). *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoria y método*. México: Ediciones Era.  
CARDOSO, M.L. (1978). *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.  
CARDOSO, M L. (1990) Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. *Cadernos do ICHF*, UFF, ICHF, Rio de Janeiro.  
SAHLINS, M. (2003). Cultura e razão prática. Rio de Janeiro: Zahar.  
SENNETT, R. (2005). A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.  
SENNETT, R. (2006). A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.

**Correspondência**

**Siomara Borba** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil.

**E-mail:** siomaraborba@gmail.com

**Vera Teresa Valdemarin** – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP/Brasil.

**E-mail:** vera@fclar.unesp.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---