

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS ESPECÍFICAS DESSE CONHECIMENTO

*Eder Alonso Castro**

Resumo: A pesquisa em educação tem passado por substanciais mudanças nos últimos tempos. Dentre elas, a que mais nos tem incomodado é a que discute a postura dos pesquisadores frente aos objetos pesquisados. Sendo a educação um objeto complexo por natureza, preocupamo-nos em apresentá-la, aqui, como uma ciência da práxis educativa que, como tal, necessita de uma metodologia diferenciada para se tornar eficaz. Nesse sentido, apontamos a metodologia formativo-emancipatória como uma alternativa ética que se compromete com o campo e os sujeitos envolvidos no processo educacional pesquisado.

Palavras-chave: Ciência da Educação. Ética e complexidade. Ética na pesquisa educacional.

Introdução

É muito comum quando estudamos metodologia da pesquisa científica nos depararmos com os tipos de conhecimento que,

* Doutor em educação, professor de ética e coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade Santa Terezinha em Taguatinga no Distrito Federal. E-mail: phdeder@gmail.com

geralmente, são apresentados, dentro de uma escala de valores, do mais simples para o mais complexo, ou seja, do popular ao científico. Dificilmente fazemos uma comparação que identifique as relações existentes entre eles. Este é um exercício importante e pouco valorizado no estudo sobre o saber científico. Os saberes popular, religioso, filosófico e o científico, embora pareçam muito distintos, têm muita coisa em comum. Por exemplo, quando afirmamos que o saber popular está embasado em valores produzidos no cotidiano, nos esquecemos que o religioso também se fundamenta em valores espirituais, que o filosófico se caracteriza pelos valores racionais e que até o científico se sustenta por valores comungados por um grupo distinto. Quando apontamos que o conhecimento popular é inexato, nos esquecemos da falibilidade da ciência. Sabemos que todas estas diferenças são apontadas para que possamos identificar a distinção entre os vários tipos de conhecimentos, mas, dificilmente, nos esforçamos para apresentar as semelhanças existentes entre eles.

Nosso esforço aqui será o de procurar as semelhanças entre estes tipos de conhecimento para que possamos identificar a complexidade envolvida nesta questão. A idéia de ciência moderna procurou separar os conhecimentos, enquadrando-os em áreas e sub-áreas, com o intuito de tornar o conhecimento mais inteligível e simplificado. Poderíamos afirmar que em algumas áreas do conhecimento, como por exemplo, as exatas, este tipo de enquadramento é mais eficaz, o que não dispensa outros olhares sobre esta forma de classificação. Mas, quando pensamos nas áreas de humanidades, geralmente nos deparamos com inúmeras dificuldades na compreensão desse enrijecimento classificatório.

Se os métodos podem ser compreendidos como caminhos pelos quais se chegam a determinados resultados; como forma de selecionar técnicas e avaliar alternativas; como procedimentos estabelecidos ao longo da pesquisa; como ordem que deve impor diferentes processos para atingir um fim; ou ainda como conjunto de processos e/ou procedimentos empenhados para a busca da verdade,

em que tais procedimentos precisam ser possíveis de repetição, então, o método deve ser entendido como um conjunto de procedimentos por intermédio dos quais são propostos problemas científicos. Assim, o processo de investigação torna-se um modo de compreender e não uma camisa de força que precisa enquadrar todo tipo de pesquisa que se queira denominar científica. Não podemos negar a necessidade do método, mas o que não podemos permitir é que o mesmo se torne mais importante que o próprio objeto pesquisado.

A ciência clássica nos propõe variados métodos que, desde Galileu Galilei (1564-1642), no Renascimento, se apresentam como solução para a investigação científica. Francis Bacon (1561- 1626), contrariando um pouco as idéias de Galileu, apresenta a experimentação, formulação de hipóteses, repetição, testagem e as generalizações como único caminho possível para a representação da realidade. Mas, destes inovadores da ciência moderna, foi René Descartes (1596-1650) o criador do método que mais se fez presente na pesquisa, simbolizando o fazer científico e suas implicações em todas as áreas do conhecimento por muitos séculos. Por meio da evidenciação do problema, análise dos fatos, síntese e enumeração, o método cartesiano se propõe como paradigma inquestionável na investigação científica, a ponto de desqualificar toda forma de conhecimento que se utilizasse dele.

Ainda na modernidade, outras formas de fazer científico foram se atrelando ao sistema cartesiano e lhe dando novos enfoques, como ocorreu com os métodos indutivo, o dedutivo e o hipotético-dedutivo. Embora apresentassem caminhos diferenciados, seu foco estava no racional abstrato e na capacidade do pesquisador em isolar o objeto, apresentando os resultados da pesquisa por meio de uma neutralidade do pesquisador. São métodos que não admitem a falha como instrumento de aprendizagem e seu objetivo é desvendar uma verdade que deve tornar-se lei científica.

Contudo, mesmo sendo a modernidade esse período no qual o foco está em conceber a realidade como razão, é nela ainda, por outro lado, que se apresenta com mais força o problema da possibilidade de

erro do cientista e a questão da interferência do meio, do momento e do tipo de relação estabelecida entre um pesquisador e o objeto pesquisado. Hegel (1770-1831), o filósofo que, no final da modernidade, procurou conciliar a filosofia com a realidade, buscou a elaboração de um método que incluísse o negativo e o positivo. O método dialético admite a negação da negação, partindo do princípio de que tudo se transforma. A passagem da quantidade para a qualidade ocorre sem grandes problemas e por isso admite a interpretação dos contrários. Este método se defronta com o cientificismo cartesiano e torna-se mais utilizado nas ciências humanas.

No final da modernidade, outros enfoques vão se juntando a essa possibilidade de pesquisa que leva em conta todos os fatores que determinam a relação entre sujeito e objeto nas pesquisas científicas. Um dos exemplos é o método histórico que investiga o passado para identificar sua influência no presente, interpretando os fatos por meio de uma macrovisão do real. O método comparativo, também bastante utilizado pelas pesquisas nas ciências sociais, preconiza um estudo sobre as semelhanças e diferenças entre grupos sociais para melhor representar as realidades estudadas. O método fenomenológico é um outro salto qualitativo na compreensão das ciências humanas. Configura-se como um esforço de interpretação do real por meio da aceitação das impressões do pesquisador sobre o objeto pesquisado que ocorrem numa relação de intencionalidade e formação de significado. Este método retoma a possibilidade de humanização nas ciências, enfatizando que a consciência que o homem tem do mundo é mais ampla do que o mero conhecimento intelectual. Neste sentido a fenomenologia valoriza a vivência.

Toda essa diversidade de métodos e teorias científicas acabou por criar uma cisão entre o conhecimento científico e a prática diária de nossas vidas, daí a razão de voltarmos às questões: qual a importância da ciência senão a de proporcionar melhorias para a vida humana? Qual a interferência das grandes teorias na construção de nossa felicidade? Ao pensarmos a pesquisa em educação, estas questões se

tornam ainda mais intrigantes, por isso os paradigmas dominantes, como denomina Souza Santos (1998), não conseguem corresponder às necessidades da área, assim se faz necessário pensar a educação a partir de outros olhares. Neste sentido, as teorias que admitem a complexidade como ponto de partida podem dar elementos de análise que nos aproximam mais desta interpretação do real, não para nos tornarmos donos da verdade, mas para que possamos ter condições de interpretá-lo a partir da compreensão das implicações existentes entre o todo e as partes.

Procuraremos, neste estudo, apresentar as implicações que o método adotado, na pesquisa em educação, pode proporcionar sobre o papel do pesquisador como sujeito do fazer científico.

Educação como ciência

Ao pensarmos as relações existentes entre educação e ciência nos deparamos com algumas dificuldades, como afirma Mazzotti (2001). Podemos pensar a ciência da educação como técnica e aí nos confrontamos com o campo específico da didática que é a área da educação responsável pela difusão e estudos dos métodos educacionais e suas aplicações. Temos ainda, a psicopedagogia como uma sub-área da didática, que se volta para a compreensão das relações ensino-aprendizagem. Nela se estudam as técnicas de identificação dos problemas de aprendizagem, assim como os meios de intervenção possíveis de sanar tais dificuldades. Nesta dimensão, a educação pode ser concebida como ciência prática, voltada para o estudo e difusão de técnicas que nos auxiliam na compreensão do fazer educativo. Mas, esta não é a única concepção de educação como ciência, podemos ainda concebê-la como uma ciência social.

A educação como ciência social pode ser compreendida como mais uma área de conhecimento que, juntamente com outras, auxiliariam no estudo do ser humano e de todas as relações complexas que o envolvem. O fato de ser compreendido como ser de cultura faz do ser humano, por excelência, um ser de aprendizagem, que está em

constante mudança e necessita adaptar-se às novas descobertas. O que faz com que sua capacidade de aprendizagem esteja sempre ativada. Neste sentido, a ciência da educação, como mais uma das áreas das ciências humanas, tendo como objeto a aprendizagem, sempre terá novas descobertas e desafios a serem desvendados.

[...] Neste sentido, para a pedagogia, a ciência que permitiria determinar a efetividade do fazer educativo seria a psicologia, que desvendaria os processos cognitivos e afetivos, em presença, naquele fazer. A pedagogia, assim, aparece como uma psicologia aplicada em determinadas condições sociais que foram expostas pelas demais ciências do homem ou sobre o homem. (MAZZOTTI, 2001, p. 16).

Existe, ainda, uma outra forma de encarar a ciência da educação, compreendendo-a como uma filosofia aplicada. Este é um trabalho pelo qual o espírito se autoconhece, tomando consciência de suas necessidades. Compreendida assim, a ciência da educação se assume como uma variedade da política, na qual o indivíduo percebe que ser livre é tomar consciência de suas necessidades. Outra vertente da filosofia na educação seria a de assumir o papel de epistemologia da pedagogia, tornando-se assim, uma filosofia da educação que se sustenta por meio do fenômeno educativo “objeto-projeto”, como afirma Dias de Carvalho (1988). De acordo com o autor, a epistemologia da educação investiga o processo educativo que é impulsionado pelos programas de investigações científicas, pelos movimentos pedagógicos e pelas instituições e agentes educativos.

Mas, independentemente da forma que encaramos a ciência da educação, não podemos negar que exista nela uma lógica intrínseca, uma lógica das significações para a compreensão dos enunciados inferenciais. Também se deve levar em conta uma lógica das ações que necessariamente permite a fundamentação das teorias, possibilitando que se possam estatuir critérios de validação das teorias pedagógicas. Esta concepção requer uma linguagem própria, necessitando de um aporte lingüístico, como qualquer outra ciência ou teoria que a embasa.

Como exemplo, podemos citar as teorias inatistas, o racionalismo contemporâneo ou o racionalismo historicista.

Diante da complexidade com que se apresenta a ciência da educação, pensamos ser a concepção dialética aquela que melhor propicia a compreensão da mesma, pois esta admite mais de uma lógica como possível forma de investigação. Cabe nela a contradição tornando, assim, possível o trabalho com pólos extremos. O fato de a ciência da educação ser um conhecimento dinâmico que se faz na história, sua construção se dá como um conhecimento racional na práxis educativa, formada por uma rede de significações que estabelece os limites formais e empíricos de análise.

Compreender a educação como uma ciência do fazer educativo, sem confundi-la com o próprio fazer é um desafio a todo pesquisador da área. A ciência da educação está na busca da verdade sobre as inferências para a superação de determinadas práticas ou técnicas. Este processo se dá por meio de uma reflexão sistemática sobre uma técnica em particular: a educação.

Pode-se, então, sustentar que a pedagogia, ao ser o exame das práticas educativas, desenvolver-se-ia por meio da formalização de teorias sobre aquelas práticas – por meio da crítica que tenha por base o exame das lógicas subjacentes aos enunciados presentes nas teorias; desenvolver-se-ia pela investigação do caráter dos fatos postos como reais em cada teoria, verificando a qualidade das induções – metodologia da investigação científica; procurando estabelecer um *corpus* de enunciados corretos, embora não validados – aqueles de que não se conseguiu por alguma razão demonstrar a validade lógica – e enunciados indutivos verdadeiros – que tenham validade demonstrada. (MAZZOTTI, 2001, p. 34).

Na epistemologia clássica não seria possível uma ciência prática, mas hoje, ao utilizarmos as lógicas não clássicas para compreensão dos fenômenos, conseguimos abrir novas perspectivas, o que nos permite compreender a educação como ciência. Ao superar-se o impasse entre lógica e razão nos servimos das lógicas que garantem

interconexões entre razão e experiência. Assim a educação como ciência desenvolve-se por meio da formalização das práticas educativas.

As teorias educacionais sociológicas, antropológicas e psicológicas não conseguiram ser instrumentos fomentadores das práticas educativas. O que redundou na instrumentação acrítica destas práticas, proporcionando o distanciamento entre elas e a teoria. A Educação como ciência organiza as ações estruturais e produz as novas condições para o exercício pedagógico, resgatando a práxis educativa, relacionando a parte e o todo sem perder de vista a complexidade de seu objeto. A ciência da educação tem como objeto de estudo a educação, objeto complexo que se manifesta na prática educativa vista como prática social intencionada. Assim ela é uma ciência da práxis educativa, entendida como realidade pedagógica.

Especificidades do objeto de estudo da educação

Inspiramo-nos em Maria Amélia Santoro Franco (2003) para compreender a educação como ciência e suas especificidades. A autora parte do princípio de que a educação é uma prática social humana que se apresenta como processo histórico, por isso não pode ser estudada sem levar em conta o contexto e suas implicações. A educação é transformada por aqueles que dela participam, ao mesmo tempo em que os transforma. Assim, os sujeitos envolvidos precisam tomar consciência dos significados e das mudanças introjetadas por eles. A educação é um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la, tem um caráter dialético que se constrói no processo. Isto quer dizer que, ao estudar tal objeto o pesquisador já está causando modificações no mesmo, o que afirma a não neutralidade de nenhuma das partes, pois o objeto é vivo e o sujeito pesquisador interfere nele.

Para Franco (2003), a ciência da educação precisa caminhar na exploração das representações abstratas, ou seja, não existe uma objetividade concreta naquilo que se produz enquanto ciência educativa, pois a educação carrega sempre a esfera da intencionalidade. Esta se faz presente tanto naqueles que participam dos processos educativos

quanto no pesquisador. Os atos educativos estão sempre sujeitos a imprevistos, o que permite uma reconfiguração da ação, assim a pesquisa em educação não pode ter caráter de exatidão como em outras áreas, ela precisa ser maleável a ponto de se adequar às novas configurações que surgem na dinâmica do processo.

É neste sentido que se faz necessária a ampliação do sentido de ciência para abranger o fenômeno educativo, pois a ciência clássica não consegue lidar com um objeto tão dinâmico quanto esse. Somente a partir de uma análise dialética do real, que possa reconfigurar e ampliar a rede de significados, é que se pode elevar a pesquisa em educação de uma pesquisa passiva a uma ação emancipatória.

Portanto, para produzir ciência em educação se faz necessário partir de uma nova dimensão do sentido científico que contemple a dialeticidade e a complexidade, considerando a relatividade da abrangência desta ciência. Se levarmos em conta que o pensamento pedagógico e os saberes pedagógicos são indissociáveis, a pesquisa será fecundadora das próprias práticas, na perspectiva de emancipação das ações educativas.

Não podemos deixar de ressaltar que a intencionalidade das práticas educativas deve ser elaborada no coletivo, o que torna o trabalho do pesquisador um trabalho de grupo, no qual todos os agentes do processo educativo devem contribuir e se beneficiar dele.

A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Diferentemente de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que precisam dessas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não foram, até então, objeto de estudo da pedagogia, apesar de estarem incluídas no amplo contexto da educação. (FRANCO, 2003, p. 82).

Só entram na esfera das ciências da educação aquelas práticas educativas que forem “pedagogizadas”, ou seja, aquelas que têm um exercício comprometido, intencional e ético. Assim, a atividade docente

é práxis por envolver a intencionalidade, conhecimento do objeto que se quer transformar, intervenção planejada e científica com vistas à transformação social da realidade. Entendemos que as ações escolares estão permeadas por estes pressupostos e por isso podem ser classificadas como práticas educativas.

A *práxis* é ativa, dá movimento à realidade, transforma-a e por ela é transformada. Entender o sentido da *práxis* como transformação e criação é compreender um novo sentido de homem, uma nova concepção de mundo. Isto requer que a práxis educativa caracterize-se pela ação intencional e reflexiva. Por isso ela é exercida onde a prática educativa acontece.

De acordo com Franco (2003), há a necessidade de um olhar fenomenológico para a identificação da práxis educativa com o objetivo de adentrar na sua dinâmica e nos significados que compõem esta realidade. Tendo como base o fazer crítico, dialético e uma postura denominada, pela autora, de metodologia formativo-emancipatória.

A Ciência da educação deve se responsabilizar em oferecer as condições para que o educador em processo de prática educativa saiba perceber os condicionantes da sua situação, refletir criticamente sobre eles e agir com autonomia e ética. Neste sentido o engessamento do processo de formação de professores deve ser descartado, proporcionando uma formação para a autonomia.

Metodologia formativo-emancipatória

Franco (2003) propõe uma metodologia de pesquisa em educação denominada formativo-emancipatória, apontando-a como alternativa possível para uma pesquisa em ciência da educação. Nesta metodologia são entendidos como sujeitos tanto os pesquisadores (cientistas da educação) quanto os pesquisados (aqueles que atuam na prática educativa). Todos devem estar envolvidos na busca de soluções para os problemas que vivenciam no cotidiano. De acordo com a autora, a metodologia deve se transformar em instrumento de

formação, na medida em que insere o sujeito numa nova dinâmica compreensiva, incorporando os novos sentidos à ação educativa e produzindo movimentos de reflexão.

A pesquisa em ciência da educação deve passar por uma compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática. “Como já me referi, a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é a base da nova epistemologia da prática”. (FRANCO, 2003. p. 98). É uma postura política epistemológica e existencial que caminha para um movimento de emancipação. Por isso, o pesquisador deve trabalhar em parceria com os mestres. A base epistemológica da pesquisa com a práxis, na práxis e para a práxis, exige uma práxis reflexiva que deve ser encarada como uma proposta político-pedagógica, na qual os espaços institucionais não podem ser excessivamente burocratizados, assim, esta prática não pode aceitar verdades prontas, nem soluções definitivas, necessitando de parceiros com diferentes olhares e pensamentos diversos que interferirão nos resultados da pesquisa.

A prática da pesquisa emancipatória requer uma formação continuada na capacitação de professores, para se tornarem pesquisadores de sua própria ação cotidiana. Para que isso se torne possível é preciso que o professor seja instigado a estranhar o que é familiar, elaborando novas hipóteses sobre o fazer docente, aprendendo a conviver criativamente na divergência, encontrando novas respostas para novos desafios. Isso só se tornará possível se este profissional passar a reconhecer e a utilizar as teorias implícitas de sua prática, interpretando hipóteses iniciais, discutindo-as e reconstruindo-as. O que passará a fazer parte da tomada de consciência de seus compromissos com a realidade na qual atua, percebendo-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal, envolvendo-se com a possibilidade de familiarização com o que é estranho à primeira vista, identificando que nada é linear na relação aprender e ensinar, estabelecendo relações entre o fato e a totalidade e começando a descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas.

De acordo com Franco (2003), esta metodologia passa por duas abordagens imprescindíveis. Em primeiro lugar o reconhecimento, que passa por um processo de reconstrução das compreensões sobre a realidade educativa. Na segunda abordagem, temos a intervenção, que na linha da pesquisa-ação tem a finalidade de planejar e acompanhar as transformações no ambiente educativo.

Para o conhecimento da prática educativa, nesta concepção da metodologia formativo-emancipatória, é preciso que os sujeitos do grupo pesquisado participem do planejamento da pesquisa, que os sujeitos sejam convidados a participar das observações de sua própria atividade educativa e passem a ser instigados para a observação, leitura e reflexão de suas próprias práticas.

Este processo de observação deverá ser seguido da reflexão dialógica, interativa e orientado pelo pesquisador que deverá se colocar como membro do grupo, fazendo com que a reflexão, do geral para o particular e vice e versa, aconteça na tabulação de seus resultados. Os relatórios deverão ser elaborados pelo grupo, as produções que vão surgindo deverão interferir e modificar a cultura do grupo. Os sujeitos da práxis devem ser, assim, sucessivamente instigados à pesquisa e aos processos de aprendizagem que seriam desencadeados numa troca constante.

A pesquisa científica pressupõe que o pesquisador adentre na realidade a ser estudada, integre-se nos modos de produção da existência dessa realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados. Portanto, é no mínimo justo que esses sujeitos participem das observações do pesquisador, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar, partilhando e contribuindo com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo. (FRANCO, 2003, p. 108).

A ciência da educação se qualificará à medida em que se souber desenvolver a prática de investigação como inerência à prática de formação de educadores e, portanto, como poderoso processo de qualificar o fazer educativo.

Ética na pesquisa educacional

Entendemos o compromisso do pesquisador com a educação como um compromisso ético, pois os resultados não estão preestabelecidos e por isso incorporam as incertezas. Hoje, coloca-se a necessidade do princípio da incerteza, afirmando que o objetivo da árvore do conhecimento é implodir a certeza. Como há muito tempo já vem afirmando Maturana e Varella, é preciso lutar contra a arrogância da ciência, contra a diminuição da distância intelectual entre nós e os animais.

Para compreender a complexidade se faz necessário conceber o pensamento de forma sistêmica. Essa é a idéia que deve permear a educação na perspectiva da complexidade:

[...] Um sistema não é somente constituído de partes. Ele tem qualidades, propriedades ditas emergentes, que não existem nas partes isoladas: em outras palavras, o todo é mais do que a soma das partes. Porém, algumas qualidades ou propriedades das partes são, com freqüência, também inibidas pelo todo: portanto, vale também menos que a soma das partes. (MORIN, 2003, p. 150).

A mudança na forma de apropriação do saber possibilita uma nova forma de conhecimento. Isto implica numa mudança de metodologia, porque, nessa compreensão, o método não se separa do conteúdo, como nos explica Franco (2003), ao explicar sua metodologia formativo-emancipatória: o método possibilita ao pesquisado um olhar crítico sobre sua prática.

Esse modo de pensar necessita da integração do observador em sua observação, ou seja, o exame de si, a auto-análise, a autocrítica. O auto-exame deveria ser ensinado desde e durante o primário: seria especialmente estudado como os erros e deformações podem sobreviver nos testemunhos mais sinceros ou convictos; a maneira como o espírito oculta os fatos que atrapalham sua visão do mundo; como a visão das coisas depende menos das informações recebidas do que da forma como é estruturado o modo de pensar. (MORIN, 2003, p. 153).

Morin apresenta o diálogo como o método mais eficaz na construção da autocrítica, afirmando que ele pode contribuir na formação de pessoas abertas a compreender os outros e as outras formas de conceber a realidade. A pesquisa educacional que priorizar o diálogo oportunizará aos sujeitos, envolvidos nela, a estruturação das informações de forma diversificada, favorecendo, assim, a aprendizagem complexa por meio do incentivo à imaginação e à criatividade. Esta dimensão deve ser encarada como uma postura ética, pois se revela comprometida com a realidade e favorece o repensar do fazer educativo, possibilitando aos sujeitos envolvidos o saber lidar com as incertezas:

Hoje, o verdadeiro problema é que nós devemos estar conscientes de que o imperativo ético existe em nós, mas que ele vai encontrar um outro que é não menos forte: será preciso escolher, quer dizer, assumir um risco. Isto constitui o problema das contradições éticas. (MORIN, 2003, p. 43).

A formação do cidadão passa pela educação e exige a construção de uma auto-ética. Conceito que, segundo Morin, implica a construção de uma autocrítica. Como o educador poderá proporcionar esta formação se ele não for educado para tal postura? Se a ciência da educação proporcionar ao pesquisado a condição de cidadão, estará favorecendo, também, a auto-ética:

Isto significa que é absolutamente necessário à auto-ética um trabalho constante de autoconhecimento, de auto-elucidação e, eu diria mesmo, de autocrítica. [...] Eis aí o longo caminho, o difícil caminho que nós devemos percorrer. A auto-ética não nos é dada. Precisamos construí-la, e eu penso que este problema de construção implica um problema de educação fundamental, talvez desde o início da escolaridade. (MORIN, 2003, p. 44).

A construção da auto-ética implica em todo o processo de ensino e aprendizagem e inclusive na pesquisa sobre ele. É uma ação que

envolve política educacional, opção pela democracia e um outro olhar sobre os indivíduos que compõem a sociedade em que nos situamos.

O autoconhecimento só se dará a partir do momento em que o sujeito tiver confiança no grupo em que ele convive para se colocar sem máscaras num diálogo aberto e respeitoso. É nesta perspectiva que a auto-elucidação e a autocrítica se construirão, de forma que a ciência da educação, por meio da metodologia emancipatória, terá um importantíssimo papel na construção da ética voltada para valores universais, sem perder a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Morin não concebe o indivíduo, a sociedade e a espécie como entidades distintas, elas são inseparáveis e co-produtoras uma das outras, cada um dos termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Por isso, ele propõe uma ética do gênero humano, concebida como “antropo-ética”. Tal ética supõe a decisão de assumir a complexidade da condição humana, buscando a compreensão da humanidade na consciência de cada ser, assumindo o destino humano em suas antinomias:

A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade. (MORIN, 2002, p. 106).

A responsabilidade dos sujeitos éticos deixa de se pautar no plano individual para ser instaurada no plano da humanidade, que se torna, assim, uma comunidade de destino e somente a consciência dessa comunidade pode nos conduzir a uma comunidade de vida. Assim, a humanidade passa a ser encarada como uma nação ética: “é o que deve ser realizado por todos em cada um”. (MORIN, 2002, p. 114). Essa responsabilidade está diretamente ligada ao papel do pesquisador em educação.

Considerações finais

Pensamos que seja essa a concepção de ética que está embutida na metodologia formativo-emancipatória, defendida por Franco (2003). A pesquisa não é do pesquisador, ela envolve algo muito maior que é a comunidade humana. Sem essa dimensão a pesquisa não tem valor, por não proporcionar a melhoria da qualidade de vida da humanidade. Na pesquisa tradicional, inclusive na área educacional, constatamos muitas descobertas que servem apenas a um pesquisador, fazendo parte de um “capricho” pessoal que nada acrescenta à melhoria da humanidade. Inclusive o tratamento dado à comunidade que ele utilizou como objeto de estudo se configura como algo estranho àquela comunidade que, na maioria das vezes, nem é comunicada dos resultados obtidos pela pesquisa.

Morin não garante que com esse tratamento ético defendido por ele, os problemas da humanidade estariam solucionados, mas aponta que, embora a barbárie e a ameaça de autodestruição estejam presentes, a antro-po-ética pode se colocar como uma melhora possível das condições da vida humana. Nós acrescentamos a esse comentário os reflexos da situação educacional em nosso país. Sabemos que a mudança de enfoque da pesquisa educacional não pode transformar, subitamente, o caos no qual se encontra a educação brasileira, mas acreditamos que esta mudança e o compromisso do pesquisador com a realidade pesquisada pode, no mínimo, diminuir a distância entre o saber produzido pela academia e a realidade dos ambientes escolares e com isso proporcionar reflexões sobre o fazer escolar *in loco*.

Pensamos que a função da ciência educacional seja a de identificar as deficiências dos sistemas numa perspectiva de transformação. Identificamos, nesta metodologia formativo-emancipatória, a possibilidade de diminuição da distância entre teorias e práticas na educação.

Temos consciência de que a realização da metodologia apresentada aqui não se dará com facilidade, pelo fato de exigir o

compromisso das duas partes envolvidas no processo. Assim, caberá ao pesquisador conquistar o educador, ganhando sua confiança. Este é mais um dos desafios que a contemporaneidade nos coloca, mas, se quisermos ser cientistas da educação, comprometidos eticamente com nosso objeto de pesquisa, não temos outra saída a não ser enfrentá-lo.

RESEARCH IN EDUCATION AND THE SPECIFIC ETHICAL IMPLICATIONS OF KNOWLEDGE

Abstract: Research in education has been going through substantial changes lately. Of all these changes the one that has been inconveniencing us is the one that discusses the attitude of researchers in relation to the researched objects. Being by nature a complex subject, we present education here, as a science of educational praxis that needs an effective differentiated methodology in order to become effective. In this sense, we point out the formative methodology as an ethical alternative that commits itself to the field and the subjects involved in the researched educational process.

Key Words: Science of the Education. Ethics and complexity. Ethics in educational research.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, A. Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

CASTRO, Eder Alonso; OLIVEIRA, Paula Ramos de. (Org). **Educando para o pensar**. São Paulo: Thomson; Pioneira, 2002.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas: Unicamp/Cedes, Volume Especial: Ética, Educação e Sociedade: um debate contemporâneo. v. 22, n. 76, out. 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto da Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

_____. Ética, cultura e educação. In: PENA-VEIGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRÁGLIA, Izabel. (Org.). **O pensamento complexo e a formação da autoética.** São Paulo: Cortez. 2003.

NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura, Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1998.