

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: TEORIA, MÉTODO E PESQUISA

SOARES, Ademilson de Sousa – UFMG

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Este texto articula-se em torno de três questões principais. Em primeiro lugar, apresentaremos os problemas epistemológicos que envolvem as pesquisas na área da comunicação. Em seguida, focalizaremos aspectos recentes da reflexão em torno da pesquisa educacional no Brasil. E, por fim, apontaremos possibilidades teórico-metodológicas da interface entre comunicação e educação. Da constituição do campo de pesquisas em comunicação extrairemos a importância do amadurecimento do debate das questões teórico-epistemológicas. Das pesquisas educacionais enfatizaremos a necessidade de impedirmos o recuo da teoria em tempos de pós-modernismo. Na terceira parte, destacamos a relevância de aprofundarmos o debate teórico e apontamos as possibilidades de um diálogo fecundo entre as pesquisas dos dois campos em busca de uma interface cada vez mais produtiva. Como conclusão, afirmamos a necessidade de recuperarmos uma sintonia fina entre história e filosofia. Essa sintonia é condição para que nossas pesquisas mantenham sua densidade empírica e teórica.

AS PESQUISAS NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO

Os pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação em comunicação em todo o país trabalham para que os estudos produzidos nesta área possam ser identificados por suas características peculiares. Assim, nas últimas décadas, diversos encontros, seminários, simpósios e congressos tematizam a questão epistemológica e buscam definir de forma inequívoca os fundamentos de tais características. Esse esforço esbarra no dinamismo próprio desse campo de pesquisa. Por situar-se na confluência de vários saberes, tal tentativa de definição é vista por muitos como morte daquilo que o campo tem de mais específico, ou seja, a sua natureza interdisciplinar.

O livro *Epistemologia da Comunicação*, organizado por Maria Immacolata de Vassalo Lopes (2003), sintetiza parte desse esforço de definição e revela a posição de pesquisadores de diferentes regiões do país acerca da natureza científica das pesquisas em comunicação desenvolvidas entre nós. A complexidade dos objetos da área fica

evidenciada na intensa reflexão que os pesquisadores fazem sobre o seu próprio trabalho. Tal reflexão mostra, ao mesmo tempo, um alto grau de maturidade e uma insatisfação generalizada com o estado atual do campo.

A discussão se encaminha em torno do “conceito de campo” de Bourdieu e da “teoria da estruturação” de Giddens (NAVARRO, 2003, 19). A crescente dispersão intelectual, política e ideológica das pesquisas gera a necessidade de uma definição dos pressupostos epistemológicos que devem orientar a continuidade dos trabalhos, sem necessariamente adotar o recurso a uma autoridade inquestionável de uma única visão científica. A apuração dos caminhos metodológicos da pesquisa, entendida como uma crescente institucionalização de normas e princípios, deve acontecer a partir do confronto das diferentes tendências que formam a estrutura do campo, visto no século XXI como lugar estratégico para se pensar a modernidade. Nessa discussão que se intensifica é preciso, segundo Navarro, “uma articulada reflexão epistemológica com análises sociológicas e ético-políticas dos intrincados processos de sua legitimação institucional, pois no fundo, é uma luta ideológica que corta essa territorialização” (p. 27).

O conhecimento produzido nas diferentes áreas do saber exigem cada vez mais interfaces e interdisciplinaridades. Curiosamente os novos campos de pesquisa que se configuram sofrem dupla pressão. Uma é a de estabelecer seu estatuto científico próprio. Outra é a de abrir seus vasos comunicantes e buscar o diálogo com outras áreas. A saída adotada para a superação desse impasse pode tornar velho o novo que nasce, ou seja, se os pressupostos das chamadas “ciências duras” prevalecerem, as novas áreas de pesquisa, como, por exemplo, a comunicação e a educação, poderão ser forçadas a seguir os passos daqueles que já não são mais capazes de responder aos desafios da nova sociedade, que exige a produção de um novo conhecimento.

A história da comunicação no Brasil a esse respeito é sintomática. Segundo Melo (2003), o conhecimento midiológico entre nós se faz “entre as práticas legitimadas pela aplicação cotidiana e as inovações advindas das universidades ou centros de pesquisa” (p. 109). Assim, contribuem na produção desse conhecimento tanto a atividade profissional e social dos trabalhadores dos meios de comunicação quanto a produção teórica dos centros acadêmicos. Muitas vezes, problemas e questões aparecem como objetos reais de estudo na área apesar mesmo dos encaminhamentos das matrizes

metodológicas em voga. As novíssimas tecnologias, por exemplo, estão sempre batendo na porta dos pesquisadores e desafiando a atenção do pensamento científico que se produz. Aqueles que vivem mergulhados em infindáveis “guerras teóricas” se vêem acoçados pelas demandas do mundo da vida. Tais demandas, ao não serem acolhidas pela reflexão, acabam por atropelar atabalhoadamente a configuração epistemológica do campo. Melo (2003) adverte que, em contextos dessa natureza, é sinal de maturidade acadêmica a capacidade de inventariar as pesquisas, analisar processos e criticar percursos já percorridos.

Para isso, os estudiosos procuram atravessar fronteiras sem perder suas trincheiras. As inúmeras interfaces da comunicação com a efervescência do mundo da vida não podem significar a morte de seu objeto específico de investigação, que se define nos limites entre *informar* e *comunicar*. A dimensão simbólica do ato de comunicar não se restringe ao modelo informacional da sociedade globalizada. A técnica da informação, por mais que avance, não é capaz de esgotar a comunicação. O fluxo de idéias e de comportamentos não pode ser detido ou captado nas filigranas de *bytes* e *megabytes*. A mera transferência de informação não significa aumento de capacidade de refletir e interpretar: “equivocam-se teoricamente os especialistas em informação quando pensam que seu trabalho pode existir sem uma dimensão cultural e simbólica que, em última instância, remete à própria estrutura e natureza da sociedade” (UFRGS, PPGCOM, 2000). Informar e comunicar são poderes “dependentes de sua interdependência” (STUMPF & WEBER, 2003, p.130).

Por sua importância e status na sociedade atual, os comunicadores vivem desafiados por demandas de toda ordem. Cresce a capacidade comunicativa das populações e cresce também a necessidade de formar profissionais cada vez mais qualificados. O fenômeno midiático se estabelece como divisor de águas entre o tempo de “silêncio” (em que a notícia andava a cavalo) e o tempo do “barulho” (em que a novíssima notícia da hora não deixa tempo para que se compreenda a “velha” notícia do “minuto” que passou). Assim caminha a humanidade. Digere informação sem ampliar a comunicação. Abundância de informação e carência de sentido. Nesse contexto, Prado (2003) revela que a sanha avaliadora e a pressão pela “definição” epistemológica da área podem “jogar na lata do lixo a relativa autonomia dos pesquisadores que discordam dessas bandeiradas” (p. 137). A definição rígida de um chamado estatuto científico pode matar no nascedouro inúmeras pesquisas que buscam, exatamente, fazer frente a essa

avassaladora onda globalizante do pensamento único. A comunicação é essencialmente uma área de cruzamento de fronteiras. Estamos na encruzilhada e dela não podemos sair: “estou considerando os atravessamentos aceitáveis e necessários. Se a comunicação aparece como encruzilhada é pela razão de estar o campo em constituição, não havendo razão para andarmos com evangelhos nas mãos e tom epistêmico-apostólico nos corações comunicativo-missionários” (PRADO, 2003, p. 141). Para pensar comunicativamente devemos criar domínios em que possamos exercitar o pensamento e não campos em que se procura possuir objetos gerados na rigidez de inúteis e infundáveis recortes metodológicos.

As mutações do mercado e da globalização deixam a reboque a comunicação social e suas virtuais possibilidades discursivas. Pulverizam-se nas pesquisas variados estudos sem a necessária vigilância epistemológica. No regime de visibilidade pública que a mídia cria desfilam variados repertórios culturais aproximando fenômenos diferentes e até opostos. Nesse quadro, o campo teórico “requer um novo sistema de inteligibilidade para a diversidade processual da comunicação (...) O desafio epistemológico desse campo é construir um paradigma de conhecimento em que o discurso reflexivo não seja totalmente estranho ao senso comum dos agentes sociais da comunicação, expresso tanto na mídia quanto na diversidade das práticas culturais” (SODRÉ, 2003, p. 310). As mutações culturais ensejadas pela mídia exigem a definição clara de dispositivos de releitura das questões tradicionais da sociedade.

A comunicação deveria continuar reunindo várias ciências e distintas disciplinas em nome da celebrada interdisciplinaridade? Como transitar por diferentes porções de espaço e diferentes frações de tempo sem perder a própria identidade? Como aproximar-se sem sucumbir-se? Como articular objetos e objetivos? Como assegurar igualmente densidade teórica e responsabilidade social? Como intervir na realidade sem confundir teses com doutrinas? Como formar o comunicador com competência epistemológica e compromisso social? Como pertencer a metodologias múltiplas?

Não há comunicação eficaz e eficiente sem capacidade técnica e poder político. A legitimidade e o reconhecimento desse campo de pesquisa depende da articulação desses dois níveis. Essa articulação ocorrerá se os pesquisadores não se furtarem ao necessário debate sobre a epistemologia da comunicação que ocorre principalmente na tensão entre a tradição e a mudança, que é uma outra encruzilhada no caminho dos

comunicadores. Comunicar-se é tornar-se um especialista em interseções em tempos de “grandes invasões intelectuais” (LOPES, 2003, p. 287). A saída para as pesquisas em comunicação no Brasil, segundo Lopes, é lutar “para afirmar institucionalmente um campo acadêmico transdisciplinar e afirmar o estatuto transdisciplinar da comunicação. Este estatuto (...) deve ser entendido como fazendo parte do movimento contemporâneo de reconstrução histórica das ciências sociais” (Ibid., p. 290). Isso porque não há como falar em sociedade moderna sem falar da comunicação moderna que a constitui. A idéia de esfera pública, por exemplo, se liga à emergência dos atuais mecanismos da informação e da comunicação social. Vivemos em um mundo da comunicação generalizada. A realidade desse mundo se constrói no contexto de múltiplas narrativas. Para tanto, é preciso que elas existam, se teçam e construam seus mecanismos e armaduras internas. A profundidade, a extensão, a pertinência e a solidez das pesquisas em comunicação darão a ela legitimidade acadêmica e social. Para isso, não podem faltar nem força política nem capacidade técnica.

AS PESQUISAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Velhas fantasias salvacionistas continuam marcando o fazer e o pensar no campo educacional. Excessiva confiança afeta pesquisas e projetos. Do macro ao micro muitos se deslocam rapidamente do pólo da esperança ao pólo do pessimismo. Na sociedade da velocidade, a educação foi eleita como estratégia prioritária. O novo mundo das comunicações exige pedagogia renovada, capaz de produzir novas competências (*transferable skills*). Nas franjas do núcleo duro do mercado bastaria o sentido genérico de tais competências e habilidades. “Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação” (MORAES, 2001, p. 3) — sempre no sentido de preparar novas gerações capazes de se adaptar às exigências do mercado. O discurso, hegemônico em tais documentos, de que aprendemos sempre e em todos os lugares e de que a educação deve ser continuada, para toda a vida, virou panacéia geral para ocultar o empobrecimento teórico dos projetos de pesquisa e das políticas educacionais.

Como corolário desse “clima” quase generalizado, celebra-se enfaticamente o fim da teoria e suprime-se das pesquisas educacionais a discussão teórica. Com isso, a produção do conhecimento na área sofre um duro impacto com graves repercussões políticas, éticas e epistemológicas (MORAES, 2001, p. 4). A retórica quase consensual de que a educação é centralidade e o movimento geral de priorização da prática reflexiva, eficiente e eficaz tomam por base a experiência imediata e rotulam a reflexão teórica de perda de tempo. A prevalência do empírico marginaliza o debate teórico no campo educacional. Dois fatores contribuem para agravar esse quadro geral e acentuar o pragmatismo empobrecido. Um é a pressão exercida pela CAPES e pelo MEC sobre os programas de pós-graduação em educação em favor do aligeiramento das pesquisas de mestrado e doutorado. Outro é a crise dos padrões iluministas da racionalidade.

A confiança na razão humana cede cada vez mais espaços a um afobado niilismo metodológico (MORAES, 2001, pp. 5 e 6). O modismo pós-moderno tomou conta das pesquisas educacionais e forçou um perigoso recuo da teoria: “instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os ‘pós’, os ‘neo’, os ‘anti’ e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias” (Ibid., p. 8). Diante da onda avassaladora dessa inflexão contemporânea o que se vê é uma monocórdia repetição do mesmo. O sujeito fica, assim, cada vez mais impotente e fragilizado.

Na “democracia” ética, discursiva e política reinante não há espaços para o sujeito. As formações histórico-sociais são anuladas. No lugar dos sujeitos aparecem os chamados “atores plurais” com suas “múltiplas identidades sociais”. Tais atores articulam relações sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, partilhando com outros múltiplas e mutáveis identidades. Os limites da ação são dados, nesse contexto assim concebido, pela diversidade de múltiplas clivagens culturais (MORAES, 2001, p. 14).

No caso específico das pesquisas educacionais, o reducionismo dessa ambiência cultural e pragmática, favorecido pelo efeito suflê (SOARES, 2003, p. 81) deve ser questionado. Só a teoria, alimentada pela crítica, pode compreender a escola como espaço de lutas, de contradições. Esse espaço não é só reproduzidor das políticas hegemônicas, mas pode e deve ser capaz de gerar projetos alternativos. O enfrentamento das discussões teóricas permitirá a superação desse predomínio empirista. A mera descrição redundante,

exaustiva, improdutiva e tautológica dos mecanismos da sala de aula e do chamado “efeito escola” não é suficiente. Temas centrais como etnias, meio ambiente, gênero, etc. não podem ser vistos como anestésicos para o sentimento de que nossas pesquisas andam paralisadas. O resgate da teoria, acompanhado de intensa e persistente renovação pedagógica, impedirá que os processos escolares e sociais sejam lidos apenas por meio de acanhadas lentes fragmentadas. Para isso, é preciso resistir em prol da reflexão teórica. Só ela pode vencer o voluntarismo ingênuo e o desencanto niilista.

Continuando seus estudos, Moraes (2004) aprofunda análises sobre o conservadorismo das vertentes culturalistas e neopragmáticas. A autora evidencia que o maior limite dessa orientação teórica se encontra na negação que faz das complexas determinações das forças históricas. Tais forças são reduzidas a uma metanarrativa sem sentido. Em seu lugar são postas as chamadas narrativas do cotidiano, sempre contingente e volátil. Afirma-se a total diversidade. Nega-se qualquer unidade. Para esse novo modelo de pensamento, a racionalidade e o conhecimento objetivo se tornaram descartáveis. A historiografia fica reduzida a uma espécie de crônica ou reportagem do cotidiano guiadas por estudos de cunho antropológico. Nessa “nova história” não vale o acontecido. Vale apenas o dito e lembrado. Apagam-se as fronteiras entre a memória e o esquecimento. Os jogos de linguagem já não dependem mais dos sujeitos histórico-sociais. Chega-se a afirmar que nós só podemos conhecer aquilo que nós mesmos construímos, ou seja, anulam-se os limites entre a realidade e a ficção. Sobra depois disso tudo apenas o “tom irônico da frase, o efeito retórico do gesto” (MORAES, 2004, p. 12).

Esse indigesto pragmatismo caminha lado a lado com a celebração do “fim da teoria” nas pesquisas educacionais. Os currículos das escolas, as políticas de formação dos professores, a organização dos espaços escolares dão vazão ao empirismo grosseiro dessas concepções frágeis do ponto de vista político e inconsistentes do ponto de vista teórico. Essa concepção empobrecida de pesquisa e formação reforça uma perspectiva teórica pouco adequada ao exercício do pensamento e

avilta [...] as pesquisas educacionais por propô-las como simples levantamento

de dados empíricos, como desenvolvimento de instrumentos de controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, como estratégia de intervenção, ou ainda, em suas versões “pós”, como narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar. (MORAES & MÜLLER, 2003, p. 330)

Mas a educação, que supõe sujeitos livres, resiste. Educadores e educandos que não se reduzem a meros transmissores ou receptores não abdicam da análise, da teoria e da crítica. As práticas sociais existentes, inclusive aquelas inerentes ao espaço escolar, não existem apenas para serem descritas como se fosse possível fazer uma fotografia neutra do real. Elas podem e devem ser desafiadas, alteradas, preservadas. Para além do que existe de universal, do contexto que as cerceiam, os sujeitos pesquisadores, pensadores, não ignoram que o conhecimento e a verdade são instrumentos de luta e não dogmas estáticos (MORAES, 2004, p.24). Esse conhecimento e essa verdade serão assegurados se formos capazes de captarmos o nexo entre realidade social (história) e pressupostos filosóficos (lógica).

CAPTANDO O NEXO LÓGICO-HISTÓRICO

Concebida como “um caminho para”, a metodologia não pode ser reduzida a uma “técnica” de pesquisa, como destaca Adam Schaff (1978, pp. 67-8) em suas reflexões sobre a produção científica no campo da história. Ali, o autor, que é um filósofo, deixa muito claro que a metodologia de pesquisa encerra, também e principalmente, uma dimensão filosófica própria à produção do conhecimento, embora muitas vezes não seja, como tal, assumida pelos historiadores. Muitos tentam até expulsar a filosofia pela porta, mas ela volta pela janela (Ibid., p. 67). Schaff afirma que “é preciso denunciar furiosamente” (Ibid., p. 68) aqueles que dizem “sou apenas um historiador, de modo nenhum um filósofo”, pois a filosofia se faz presente e marca a produção do conhecimento. Assim, a escolha de uma metodologia envolve diferentes concepções – filosofias – sobre a relação entre sujeito e objeto.

Esse é também o enfoque de Soares (2000 e 2003) quando afirma que o método a ser adotado em determinada pesquisa pressupõe escolhas teóricas e políticas. Não

apenas a metodologia envolve a *dimensão filosófica*, afirma a autora reforçando a tese de Schaff, mas também é e expressa uma *prática social*. E, considerando que toda prática social é historicamente produzida, além da metodologia implicar questões teóricas e políticas, implica também uma dimensão histórica. É por isso que, segundo a autora, o método depende de uma concepção de mundo (SOARES, 2003).

Desenvolvendo a idéia de que o método supõe uma concepção de mundo, ou seja, de que não é possível assumir uma metodologia como um conjunto de instrumentos técnicos assépticos e neutros a serviço de determinado propósito científico, isento de interesses políticos e ideológicos, a autora introduz as reflexões de Gramsci sobre a filosofia como concepção de mundo. Se um método depende de uma concepção de mundo, e se a filosofia é uma concepção de mundo, o método depende de uma filosofia.

A metodologia, portanto, não é uma mera técnica de pesquisa. Isso porque o meio (o caminho, o modo de pesquisar) já traz em si a concepção mais geral, a teoria, os pressupostos filosóficos. Metodologia é muito mais do que pesquisa de campo, técnica de pesquisa ou coleta de dados. Ela envolve a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para os idealistas, o sujeito é tudo. Para os positivistas, o objeto é tudo. Embora haja nuances entre essas duas posições extremas, aquelas não conduzem a uma boa compreensão da relação dialética entre quem conhece (o sujeito) e a coisa conhecida (o objeto). É a abordagem dialética que permite compreender a complexidade da relação entre sujeito e objeto, através do nexos fundamental admitido e reconhecido entre metodologia e filosofia. A falta de clareza sobre o alcance da abordagem dialética tem gerado confusões e dificuldades para a pesquisa educacional, como atesta, por exemplo, Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998).

Segundo os autores, entre empiristas (que buscam apenas fazer o conhecimento progredir com critérios cientificamente “claros”) e críticos (que buscam apenas transformar a sociedade e emancipar os homens com métodos ideologicamente “corretos”) é preciso encontrar um caminho metodológico que supere subjetivismos reducionistas e objetivismos estreitos. Entre os excessos das duas correntes, é preciso superar ambigüidades, confusões e discordâncias que paralisam as pesquisas. Entre o “vale-tudo” relativista e o dogmatismo positivista, seja político seja epistemológico, o pesquisador deve zelar pela clareza do discurso científico, explicando quando descreve

e descrevendo quando explica. E isso só é possível através do nexos entre metodologia e filosofia, compreendido e assegurado pela abordagem dialética. Assim, a grande efervescência da produção científica no campo educacional significará efetivamente muito mais do que uma falsa suspensão do sentimento de paralisação das pesquisas, pois, como alertam Alves-Mazzotti & Gewandszajder,

no que se refere especificamente à pesquisa educacional no Brasil, as inúmeras avaliações disponíveis apresentam muitos pontos em comum, entre os quais destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 144).

São preocupações semelhantes às de Alves-Mazzotti & Gewandszajder que levam autores como Soares (2003) a enfatizarem a importância de recuperar a dimensão teórica das pesquisas educacionais, no sentido de superar o “empirismo grosseiro” em que muitas vezes ficamos mergulhados¹. Nesse sentido, a partir de sua leitura da obra de Gramsci, a autora também estabelece uma relação entre filosofia e história, importante a uma perspectiva de investigação metodológica que proponha apreender o real como movimento (SOARES, 2003). Assim, como há um nexos entre filosofia e metodologia, há também um nexos entre filosofia e história. É essa preocupação que Schaff (1978) revela quando afirma que, no caso da relação do historiador com os seus “fatos”, por exemplo, é insustentável afirmar, como faziam os positivistas, que “os fatos históricos se destacam *por si mesmos* dos outros acontecimentos ou processos históricos e que o historiador deve se limitar a registrá-los e a apresentá-los” (Ibid., p. 234). Os progressos contemporâneos da teoria do conhecimento revelam que essa tese não se sustenta porque não há “fato” (objeto) sem o historiador (sujeito) e não há historiador sem os seus “fatos”. “É com efeito baseado em uma teoria definida que o historiador procede à *seleção* dos acontecimentos e dos processos históricos que ‘eleva’ à dignidade de fatos históricos” (Ibid., p. 234). Isso ocorre porque, como assinala o autor, o sujeito do conhecimento não é um receptáculo passivo de uma objetividade que lhe é estranha. Ao perceber, observar e conhecer, o sujeito age, transforma e orienta o sentido de sua

¹ Em suas observações sobre a pesquisa em educação no Brasil, Soares assinala que um dos maiores desafios é o problema conceitual, pois sem um referencial teórico claro, sem uma espécie de “óculos” teórico, o investigador não consegue elaborar uma interpretação consistente dos dados empíricos que coleta (SOARES, 2003, p. 66).

própria pesquisa do mundo.

O sujeito que conhece não é um espelho, não é um aparelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio circunvizinho. Pelo contrário, é precisamente o agente que dirige este aparelho, que o orienta, o regula, e em seguida transforma os dados que este lhe fornece (SCHAFF, 1978, p. 82).

Nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2003) afirma que, apesar do aparente “caos” em que a realidade imediata se apresenta aos olhos do observador, existem nexos, existem relações que, no entanto, são “invisíveis”. Cabe ao pesquisador identificar os nexos e as relações presentes no real, que existe e traz em si lógica e sentido imanentes. Essa perspectiva está ancorada numa teoria de que é possível compreender o real². É a lógica que, de acordo com a autora, nos permite estabelecer relações inteligíveis, possibilitando compreender e interpretar o real. É a lógica, portanto, que nos permite apreender as relações que tornam o real compreensível e passar do “invisível” ao visível. Existe, contudo, uma outra dimensão que torna ainda mais complexo o processo de passagem do “invisível” ao “visível”, isto é, o processo de investigação e produção do conhecimento. É que as relações “invisíveis” que dão lógica ao real – constituindo a própria realidade – não são fixas e imutáveis. Elas estão em constante movimento. Elas fluem e se transformam. O transformar-se dessas relações faz parte do próprio processo de transformação da realidade. Compreendê-las significa elaborar conceitos que possam captar o real em movimento, sem aprisioná-lo em fórmulas fixas. Apreender relações que não podem ser vistas a olho nu, porque “invisíveis”, requer do pesquisador o estabelecimento de “mediações” que vão além do imediato, do dado “bruto”, do dado empírico. Nessa perspectiva, há um movimento dialético entre o sujeito que elabora o conhecimento e as informações que provêm da pesquisa empírica, sem negligenciar o fato de que também esta última é definida e organizada pelo sujeito que busca conhecer o real, o investigador.

Tendo destacado que o real é movimento e, portanto, é história – e somente poderia ser apreendido como tal, como movimento –, Soares aborda um outro aspecto da relação entre conceito (filosofia) e realidade (história) fundamental ao processo de produção do conhecimento, fundamental, enfim, à metodologia de pesquisa. Trata-se do

2 Otávio Ianni, em artigo publicado em 2003, intitulado “A sociedade mundial e o retorno da grande teoria”, afirma algo que citamos aqui em favor da direção teórica que estamos assumindo com esta pesquisa. Segundo ele, “a interpretação dialética da história, da realidade social vista em sua historicidade, implica possibilidades de *apreensão dos nexos e movimentos, das configurações e tensões* com os quais se forma, conforma e transforma a realidade social em sua complexidade, seus dilemas e seus horizontes” (IANNI, 2003, p. 342, grifos nossos).

fato de que, no processo histórico, realidade e conceito são dois momentos distintos, mas logicamente inseparáveis. De acordo com a reflexão de Gramsci, afirma a autora, há ainda um outro aspecto a ser observado:

Se realidade em movimento e conceito de realidade são logicamente diferentes, ambos também constituem uma unidade inseparável no processo histórico. São dois momentos imprescindíveis à compreensão da realidade: o de distinção e o de unificação (GRAMSCI, *apud* SOARES, 2003, p. 67).

Antes, durante e depois da explicação conceitual, a realidade continua sendo realidade. Não é o conceito que produz a história, já que ele é resultado do pensamento, enquanto a história resulta do movimento de práticas sociais, de teorias que são postas em prática pela sociedade, construindo e constituindo o real.

A realidade é a síntese do pensamento (conceitos) e da atividade dos homens (história). É através da dialética entre filosofia (teoria) e história (prática) que a realidade pode ser conhecida. “A filosofia é a história em ato” (SOARES, 2003, p. 67). A história é o movimento do real. Por isso, sublinha Soares, a história não é um enfeite, um pano de fundo, mas constitutiva da própria explicação do real (Ibid., p. 67). Assim, os nexos “invisíveis” que constituem o real são também aqueles que explicam o real. Aí reside a complexidade de uma metodologia de investigação que tenha como objetivo apreender o real como movimento, como história, numa perspectiva dialética que não confunda conceito e realidade, mas que leve em conta a identidade entre ambas as dimensões do processo de produção do conhecimento.

ARTICULAÇÕES METODOLÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Os problemas das pesquisas que são produzidas na interface dessas duas áreas do conhecimento humano esbarram nas querelas epistemológicas aí vivenciadas. Na educação, identificamos um forte recuo teórico das produções acadêmicas e das políticas públicas. Na comunicação, identificamos uma forte busca de definição daqueles que podem ser caracterizados como “objetos” da área. Buscamos, ainda, a abordagem metodológica necessária a seus desvelamentos. Pensamos que o resgate da dimensão filosófica, conforme aponta Soares (2000, 2003), é fundamental para que essas pesquisas possam avançar no sentido da qualidade técnica e da inserção social.

A maturidade acadêmica dos pesquisadores em comunicação é revelada pelo empenho determinado de estabelecer um estatuto epistemológico claro e definido para esse campo de pesquisas. Nessa busca, o estabelecimento de uma matriz metodológica que garanta reconhecimento e legitimidade às pesquisas não tem significado o abandono da interdisciplinaridade, aspecto característico das comunicações. A complexidade dos objetos dessa área, gerados na confluência do mundo da vida com diferentes campos do saber, exige que seus vasos comunicantes se mantenham abertos aos movimentos da realidade. A morada dos comunicadores está construída na encruzilhada de muitas fronteiras. Portanto, a vigilância epistemológica, que permite observações, recortes e definições paradigmáticas, considera sempre que o lugar da área é o lugar das interseções e formula mecanismos e armaduras de pesquisa com densidade técnica e política.

Na pesquisa educacional infelizmente a busca de renovação tem significado o abandono completo da tradição. Nesse contexto, é preciso reafirmar que não podemos jogar a criança fora com a água do banho, ou seja, a crise da razão não nos autoriza a jogá-la fora ou a desprezá-la. Mudar pode e deve ter o sentido de superação da crise e não de “destruição” absoluta das conquistas da racionalidade. As pesquisas na área da educação sentem o impacto dessa crise e das pressões exercidas pelos órgãos financiadores sobre os programas de pós-graduação. As respostas, como apontamos, ocorrem através do aligeiramento dos trabalhos de mestrados e doutorandos. A adoção do nihilismo metodológico reforça a repetição monocórdia de princípios e normas “paradigmáticas” que reduzem e limitam o horizonte teórico da pesquisa educacional. A lente acanhada do neopragmatismo provoca um grave empobrecimento da reflexão teórica. Para enfrentar e vencer o empirismo ingênuo, voluntarista e desencantado, é preciso fazer luta na teoria e teoria na luta. O que se busca é “conhecimento”, “verdade”, e não uma mera crônica do cotidiano, ao estilo de uma reportagem pretensamente “livre”, em que se apagam deliberadamente as fronteiras entre realidade e ficção. A recuperação do sentido filosófico da teoria dará à necessária renovação pedagógica muito mais que abandono descuidado da tradição.

Nesse movimento teórico tanto a comunicação quanto a educação têm

muito a contribuir. A reflexão epistemológica educacional leva a área a uma aproximação de encruzilhadas semelhantes às aquelas experimentadas pelos comunicadores. Essas são áreas sem fronteiras demarcadas. Elas se constituem na confluência de diferentes teorias, saberes e práticas. Isso, no entanto, não significa que as pesquisas devam ser “frouxas”, desconectadas, desarticuladas de padrões mínimos de aceitabilidade metodológica. Ao contrário. São necessárias qualidades técnica e política, sustentadas por um claro estatuto teórico-metodológico. A interdisciplinaridade nesses dois campos não é só uma opção técnica. É também uma opção política. Na busca da melhor opção, nossa pergunta fundamental não pode centrar-se apenas em qual é o melhor método mas também em qual é a melhor concepção. Como afirmamos acima, todo método de pesquisa se assenta em determinada concepção de mundo. A síntese poderá estar ancorada na abordagem dialética que nos ensina a explicar enquanto descrevemos e a descrever enquanto explicamos. A interface entre educação e comunicação será enriquecida sobejamente com esse enfoque, pois

a pesquisa dialética como alternativa que pretende uma síntese progressiva a partir dos elementos conflitantes presentes na pesquisa se desenvolve na medida em que assimila esses elementos geralmente surgidos no confronto de tendências teóricas que revelam o conflito de interesses cognitivos que comandam a produção científica (...) A dialética, na sua pretensão de síntese, trabalha com categorias tais como o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade-qualidade, a interligação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese, etc (GAMBOA, 2002, 114).

Pesquisas que buscam assegurar uma consistente base teórica na interface entre os dois campos promovem a síntese progressiva anunciada por Gamboa (2002). Confrontos e conflitos de interesses cognitivos são superados através da abordagem dialética, pois “pode-se dizer que os dois campos se invadem mutuamente (...) se colocam na confluência de lógicas diferenciadas. Ainda quando voltadas para objetivos complementares entre si, as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional” (BRAGA & CALAZANS, 2001, p.10). Desta maneira, a produção de pesquisas que se situam na interface solicita “reconsiderações em largas porções de suas práticas e seus conceitos” (Ibid, p.56) e requer engajamento reflexivo de cada um dos campos em sua abrangência. As articulações possíveis, mesmo que

complexas, dependem da superação dialética de impasses e aporias. A pulsão avassaladora que atravessa os dois campos não impede, mas estimula um processo contínuo de absorção mútua. Para isso, a comunicação deve livrar-se da ânsia de demarcar rigidamente seus pressupostos epistemológicos e a educação livrar-se da onda diluidora das tendências neopragmáticas que arrasta todas referências conceituais. Nessa empreitada, a síntese dialética entre prática e teoria, história e filosofia será o caminho para o novo que surge sabendo preservar nossas melhores tradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- BRAGA, J.L. & CALAZANS, M.R.Z. (2001). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hackers.
- GAMBOA, S. S. (2002). A dialética na pesquisa em educação. *In: FAZENDA, I.C.A, Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 91-115.
- IANNI, O. (2003). A sociedade mundial e o retorno da grande teoria. *In: LOPES, M.I.V. (Org.) Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola.
- LOPES, M.I.V. (2003) (Org.). *Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola.
- LOPES, M.I.V. (2003). Sobre o estatuto disciplinar do campo da comunicação. *In: LOPES, M.I.V. (Org.) Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola.
- MELO, J.M. (2003). Midiologia brasileira: o resgate das fontes paradigmáticas. *In: LOPES, M.I.V. (org.) Epistemologia da comunicação*. São Paulo: Loyola.
- MORAES, M. C. M. (2004). O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cad. Pesq.*, v.34, n.122, p.337-357, may/aug.
- MORAES, M. C. M. & MÜLLER, R. G. (2003). História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, NUP/CED/ Editora da UFSC, v. 21, n.2, jul./dez.
- MORAES, M.C.M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *In: 24ª Reunião Anual da ANPED*, Grupo de Trabalho: Filosofia da Educação.
- NAVARRO, R.F. (2003). La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la

- comunicación. *In: LOPES, M.I.V. (Org.). Epistemologia da comunicação.* São Paulo: Loyola.
- PRADO, J.L.A. (2003). O campo da comunicação e a comunicação entre os campos na era da globalização. *In: LOPES, M.I.V. (Org.). Epistemologia da comunicação.* São Paulo: Loyola.
- SCHAFF, A. (1978). *História e verdade.* Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- SOARES, R. D. (2000). *Gramsci, o estado e a escola.* Ijuí: UNIJUÍ.
- SOARES, R. D. (2003). A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. *In: GONÇALVES (Org.). Currículo e políticas públicas.* Belo Horizonte: Autêntica.
- SODRÉ, M. (2003). Ciência e método em comunicação. *In: LOPES, M.I.V. (Org.) Epistemologia da comunicação.* São Paulo: Loyola.
- STUMPF, I.R. & WEBER, M.H. (2003). Comunicação e informação: conflitos e convergências. *In: LOPES, M.I.V. (Org.). Epistemologia da comunicação.* São Paulo: Loyola.
- UFRGS, PPGCOM (2000) *Projeto para programa de doutorado.* Porto Alegre: UFRGS.