

PESQUISA SOCIAL

Pedro DEMO*

- RESUMO: Neste texto preliminar, tenho a intenção de valorizar a pesquisa como tal e, em especial, a pesquisa social. Meu olhar é sociológico, por vício, antes de mais nada, porque é nele que me formei e é nele que atuo. Deixarei de lado outros olhares, apenas porque não consigo dar conta deles de maneira minimamente suportável. Levo em conta a crise da sociologia – coisa que não tem novidade nenhuma, porque sociologia e crise são quase sinônimos –, no contexto de um curso que um dia foi o mais charmoso da universidade, e hoje rasteja pelos cantos, de maneira cada vez mais perdida. Principalmente depois que tivemos um Presidente sociólogo e que nos sugeriu não ler mais o que havia escrito, sociologia dá pena. Não profissionaliza, é autofágica (só sobrevivemos dando aula, inclusive no ensino médio), promete o que não pode (emancipar a sociedade), está muito perdida mas imagina ensinar aonde se dava ir... Pesquisa poderia ser uma boa idéia, por algumas razões que vou explorar aqui. É claro que pesquisa social não se restringe ao sociólogo – há outros “cientistas sociais” não menos interessados e preocupados, como antropólogos, psicólogos, economistas, cientistas políticos, assistentes sociais, historiadores, etc. Não suponho – como uma vez se supunha, em especial com Sorokin (1998; 2000) – que sociologia seja a rainha das ciências sociais, pois é apenas uma delas (DEMO, 2002). Entretanto, é com ela que trabalho e por isso terá destaque aqui.
- PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Social; Universidade; Qualidade; Realidade Social; Realidade Natural.

I Pesquisa como tal

Pesquisa não é prática universitária, ainda, porque nos bastamos com aula. Muitos ainda acreditam que pesquisa só aparece a partir do mestrado. Por isso mesmo, somente instituições que possuem pelo menos mestrado se atrevem a ou devem pesquisar, ou, dito de outra maneira, apenas quem é pelo menos mestre pode pesquisar. Na universidade, a prática comum é dar e escutar aula, tudo no mais tranqüilo instrucionismo (DEMO, 2000), tendo como complemento fatal a prova e na qual o assunto é recopiar a aula copiada. Instrucionismo é isso: em vez de formar, educar, emancipar, contenta-se com instruir, treinar, domesticar.

* Professor Titular da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. E-mail: pedrodemo@uol.com.br.

“Ser professor é cuidar que o aluno aprenda” (DEMO, 2004), pode incluir aula, mas o ponto alto é pesquisar e elaborar, porque essas atividades constituem, em grande parte, a dinâmica da aprendizagem. Nosso cérebro está preparado pela via evolucionária e social a pesquisar e elaborar, não a escutar aula, muito menos faria sentido submeter uma criança a ter de escutar um professor por 50 minutos. Aula é invenção de professor. Aluno é vítima.

Em especial teorias de fundo biológico da aprendizagem enfatizam sua tessitura autopoietica, de dentro para fora, auto-referente, interpretativa e reconstrutiva, a modo maiêutico. Assim é todo ser vivo: não tem acesso direto à realidade externa, a não ser mediado pelos sentidos e cérebro que elaboram uma imagem reconstruída, não reproduzida. A realidade é captada do “ponto de vista do observador” (MATURANA; VARELA, 1994; MATURANA, 2001; DEMO, 2002a) ativo, participante, sujeito, não objeto. Na discussão sobre inteligência artificial e jogos eletrônicos esta perspectiva é cada vez mais realçada (EDELDMAN; TONONI, 2000; HOFSTADTER, 2001; PRENSKY, 2001; 2006), na expectativa de ter um aluno autor que sabe pensar. Nosso cérebro é, nisto e por enquanto, bem diferente do computador. Este é linear, seqüencial, algorítmico, reversível, funciona de fora para dentro, não tem, nem cria autonomia própria. Já a tessitura neuronal desenvolve a habilidade reconstrutiva política de sujeitos que podem tornar-se autônomos. Esta autonomia é bem relativa, porque precisa compatibilizar-se com outras autonomias, mas pode ser levada a avanços significativos se o aprendiz tiver a devida oportunidade. Conhecimento é uma dinâmica questionadora, rebelde, desconstrutiva, que reconstrói para de novo desconstruir. Há 40 mil anos habitávamos cavernas. Hoje podemos morar em Nova York. Se comparamos uma caverna com Nova York, temos uma idéia do que aprontamos neste lapso tão fugaz de tempo, porque sabemos questionar. O pecado de Adão e Eva não foi sexual, mas do conhecimento. Deus proibira comer da árvore do conhecimento, enquanto a serpente insuflou Eva a comer dela, porque, caso comessem, “os olhos se abririam e seriam como deuses”. Conhecimento é a habilidade de a criatura desafiar o criador. Os gregos usariam depois o termo “*hybris*”, para designar esta soberba humana indomável. Somos seres muito limitados,

mas ignoramos os limites, transformamo-los em meros desafios e a tudo afrontamos, principalmente a quem se imagina ser superior.

Desde 1500, com o advento do modernismo (BURKE, 2003), esta idéia se acentuou ainda mais, porque admitiu oficialmente seu compromisso emancipatório: através do conhecimento questionador seria viável superar todos os entraves à liberdade humana de se tornar deus. Ocorreu algo muito importante: o abate do argumento de autoridade. Tornava-se claro que para saber pensar, uma das primeiras condições é acabar com as autoridades que nos tolhem a liberdade de pensar (DEMO, 2005). Era também o tempo da Reforma, quando uma facção cristã se rebelou contra dogmatismos personalistas, como a autoridade pretensamente infalível do Papa. A interpretação da Bíblia já não tinha dono, mas podia ser feita perante o tribunal individual de cada consciência livre. Entretanto, a ciência substituiu um argumento de autoridade por outro. À medida que acabou com todas as autoridades, se erigiu em autoridade única, a ponto de críticos reconhecerem que nenhuma religião contemporânea é tão fundamentalista quanto a ciência (FEYERABEND, 1977; 1979). A crítica não foi acompanhada da autocrítica, incidindo em contradição performativa gritante. Quem sabe pensar, questiona o que pensa; quem não sabe pensar, acredita no que pensa.

Na Alemanha, ou nos países nórdicos, entrou a noção de que uma verdadeira universidade só poderia ser de pesquisa, não de ensino. Reconhecia-se que ensino é derivado: só pode ensinar, quem produz conhecimento. Surgia outro perfil de professor, que ainda não chegou a nós, exceto em algumas universidades de ponta: só se pode dar aula daquilo que se pesquisa e produz. Para alguém tornar-se professor, são necessárias pelo menos três circunstâncias: i) ter titulação, neste caso doutorado ou algo similar, mas que é coisa formal, pressuposto apenas; ii) ter obra própria, ser autor reconhecido, ocupar espaço científico; iii) saber fazer o aluno aprender. O peso maior recaiu sobre os dois últimos itens - saber pesquisar e saber fazer o aluno pesquisar. Não se aprende escutando aula. Aprende-se fazendo conhecimento próprio. Pesquisa surgia como pedagogia crucial. O CNPq, entretanto, inventou um programa voltado a este horizonte, o PIBIC, um programa de iniciação científica, através do qual se distribuem bolsas a alunos que pesquisam sob orientação de um professor pesquisador. Embora seja um programa pequeno, seu

impacto é amplamente reconhecido: os alunos aprendem bem melhor, pesquisando. Assim, o programa desbordou a finalidade primeira, que era de instrumentar o aluno metodologicamente, atingindo outro patamar, hoje considerado principal: formar melhor (CALAZANS, 1999). Pesquisa engloba, então, dois desideratos entrelaçados: produzir conhecimento e formar melhor. O primeiro é instrumental e atinge a qualidade formal do aluno, enquanto o segundo aposta na qualidade política. Em resumo: “educar pela pesquisa” (DEMO, 1996).

Pesquisa passou a ser importante como tal. Foi além de suas virtudes metodológicas, formais como procedimento de produção do conhecimento, para atingir os píncaros da boa formação. Quer que o aluno aprenda? Não dê aula. Faça-o pesquisar e elaborar, constantemente. Estas atividades são autopoieticas, reconstrutivas, interpretativas, de dentro para fora, constroem a autonomia, propõem autoria. O cérebro humano está preparado para elas e as exerce maravilhosamente. Reconstruir conhecimento passou, então, a ter duplo significado: um com conhecimento, para construir; outro com a formação, para plantar um tipo de cidadania esclarecida. Quem pesquisa, questiona. É caminho pertinente para o saber pensar. A dúvida aí é constitutiva, porque a incerteza alimenta melhor o desenvolvimento do conhecimento, do que as certezas. Mais do que nunca, pode medrar aí a autoridade do argumento, bem como a ética relativizada da convivência possível (DEMO, 2006), não relativista. O que vale em ciência só vale relativamente, porque é a única força da autoridade do argumento. Sua lógica não é da autoridade, mas do argumento. Precisa também poder ser desfeito, porque desconstruir é imprescindível para reconstruir, sendo que toda reconstrução será também desconstruída. Por isso, dizemos em metodologia científica: só é científico o que for discutível, formal e politicamente (DEMO, 2000a). Precisa ser discutível formalmente, porque todo procedimento lógico é circular, não chega ao final, nem começa propriamente, estando sempre repleto de pressupostos pouco lógicos. Precisa ser discutível politicamente, porque conhecimento se faz em sociedade, disputando argumentos com argumentos. Consensos interessantes são os relativos, perecíveis, sempre reversíveis, para recomeçar e nunca acabar. Consensos seguros são sobretudo burros, porque só podem ser alcançados colocando entre parêntesis a divergência intrínseca. Eis

a cidadania de gente que sabe pensar, mas difícil de gerir, porque é difícil gerir gente inteligente. Pesquisa é o signo maior do saber pensar.

Sobrou para a aula. Hoje esta é vista, cada vez mais e para desgosto de muitos “auleiros” inveterados, como signo de quem não sabe pensar. Quem não tem produção própria, só pode dar aula. Quem não tem proposta, precisa adotar apostila. Entre nós, ainda acreditamos que a melhor forma de aprender é escutar aula. Velharia. Bastaria olhar para alguns dados do sistema de avaliação da educação básica do MEC/INEP. Quando entraram em cena os duzentos dias letivos, a partir de 1997, o aproveitamento escolar jamais caiu tanto (DEMO, 2004a). Claro, aumentando o que não presta, presta menos ainda. Mas a mania continua. Aumentando o ensino fundamental para nove anos, o que aumenta são apenas as aulas. Inútil. Quando se preconiza a escola integral, onde o aluno ficaria o dia todo, tem-se em mente, como se teve na proposta de Darcy Ribeiro, aumentar as aulas. Não se percebe ainda que aula não é aprendizagem. É preciso aumentar a aprendizagem e esta vem melhor pela pesquisa e elaboração própria. O grande desafio não é quantitativo, é fundamentalmente qualitativo. Há que mudar, acima de tudo, o professor, para que não se baste com aula. Assim, para fazer uma escola integral, condição *sine qua non* é inventar um professor “integral”, cuja integralidade passe pela habilidade de aprender bem, formar-se bem, educar-se bem, com vistas a conseguir todas essas habilidades no aluno. Pesquisa e elaboração própria são parte inarredável deste *sine qua non*.

II Pesquisa Social

O “social” da pesquisa aponta, em geral, para a pretensão de guinar o esforço de pesquisa para a realidade social, ressaltando nela suas faces qualitativas. Não há que negar suas faces quantitativas, mas o foco estaria no mundo das qualidades (DEMO, 2004b). Pode-se passar da exacerbação quantitativista para a qualitativista, mas, como regra, realçam-se dinâmicas “intensas”, menos as extensas (TURATO, 2003; DEMO, 2001). Muitas polêmicas emergem aqui, algumas insanáveis, outras impertinentes, e ainda cabíveis. Uma delas sugere que seria ultrapassado distinguir entre realidade social e natural, já que a natureza criou o social. No máximo seria conotação mais específica, jamais uma outra realidade, como diria Morin (2002).

Um dos erros tradicionais em sociologia foi achar que a evolução biológica não lhe diria respeito, começando a história após a biologia ou à sua revelia. Deixando de lado a reação obstinada contra a sociobiologia (DEMO, 2002), por seu laivo determinista (WILSON, 2000), cada vez mais se aplica a noção de historicidade à própria natureza, como é notória a posição de Prigogine (1996, PRIGOGINE; STENGERS, 1997), que chegou a abraçar a proposta colocada na geladeira pela Escola de Frankfurt de Engels da “dialética da natureza”. Não haveria sentido em falar de “sociedades frias”, não históricas, porque a mudança intrínseca, endógena é a marca prevalente da realidade, mesmo que isso ocorra num tempo muito longo (DE LANDA, 1997). A dinâmica é a condição natural, não a estática (MASSUMI, 2002; SANTOS, 2006). A ciência prefere entender a dinâmica através da estática (da lógica, matemática, formalização) (HAACK, 2003; GIÈRE, 1999), mas isto é artifício mental, tributo à necessidade de padronizar, ordenar a realidade. Entendemos a dinâmica por aquilo que não é nela dinâmico (leis, recorrências, repetições, lógicas), mas isto é “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2000), não necessariamente da realidade. O social, antes de qualquer coisa, é natural. A prova dos nove mais flagrante hoje é o debate sobre a deterioração da natureza: destruindo o natural, não resta o social (BOFF, 2002).

Nesta mesma polêmica, a distinção entre qualitativo e quantitativo permanece, mas não é ontológica. É apenas de intensidade. O qualitativo aponta para dinâmicas mais caóticas e produtivas, enquanto o quantitativo para outras mais apaziguadas, replicativas. A realidade – assim parece – ao mesmo tempo padroniza e despadroneia dinâmicas. Exemplo de padronização eminente é a digitalização em computador: só cabe aí o que é algorítmico, seqüencial, reversível, o que não é muito diferente de nossas teorias que se querem científicas – lidam com ordenamentos lógico-experimentais, porque imaginam dar conta da realidade através de suas regularidades, ou, de preferência, leis. Entender é ordenar, explicar é simplificar. Exemplo de despadroneização é o procedimento evolutivo que, ao lado de replicar formatos, introduz mudanças contínuas, convivendo bem com recorrências e diferenças, dando origem a novas espécies, entre elas o ser humano e, nele, a criação de um equipamento tão complexo quanto o cérebro. Este é matéria, mas uma matéria que

produz imaginação (EDELMAN; TONONI, 2000)¹. Melhor ainda é observar semelhanças e diferenças entre computador e cérebro humano, como fez Hofstadter (2001) e mais polemicamente Dreyfus (1997) ou Penrose (1994): apesar das promessas ainda não cumpridas da inteligência artificial, que tem em Kurzweil (2005) seu expoente maior e mais animado, o computador ainda não é dinâmica autopoietica, reconstrutiva, interpretativa, o que fez, entre outras coisas, precipitar propostas impertinentes de interatividade em educação (SILVA, 2001; 2003; DEMO, 2002a). O que torna o computador criativo não é máquina em si, mas a manipulação humana. O computador não é – pelo menos ainda – parceiro reconstrutivo de conhecimento, embora seja de utilidade fantástica no processamento, armazenamento, transmissão. O computador ainda é “organizado” de fora, não “se auto-organiza” (CAMAZINE; DENEUBOURG; FRANKS, 2003; JENSEN, 1998).

Mesmo assim, não se aceita que qualidade seja “outra realidade”, mas a mesma em outra dimensão, já que toda qualidade é também, naturalmente, uma combinação quantitativa, pois nada existe que não seja também material. Não é mister negar a espiritualidade, nem outras dimensões da realidade, mas não haveria como desfazer-se do “material” (PINK, 2005). É candente a polêmica virtual em torno do corpo: enquanto muitos apostam na virtualidade incorporada, outros gostariam de desfazer-se do corpo, pelo menos no sentido de mudá-lo a gosto pelas vias das novas tecnologias, robótica, engenharia, etc. (WHITE, 2006; HAYLES, 2005). Enquanto para alguns a matéria é um peso morto a ser descartado, relembrando vieses ascéticos religiosos de espiritualismo exacerbado, para outros a matéria é a “matéria-prima” da qual a natureza inventa todos os seres e dimensões possíveis e imagináveis. Mesmo assim, a separação da qualidade não vingou, porque seria responder a um erro (a separação da quantidade) com o oposto. Reclama-se, com razão, do reducionismo de tudo a meras quantidades lógico-experimentais, que Morin chama “ditadura do método” (MORIN, 1995; DEMO, 1999).

¹ Tornou-se emblemática a indagação de Edelman (aparece no subtítulo do livro): *como a matéria se torna imaginação*. Refere-se ao fenômeno da “emergência”: a dinâmica produtiva da natureza, através da qual o que vem depois é maior do que aquilo que havia antes (JOHNSON, 2001).

O que está por trás é uma escaramuça epistemológica acirrada, entre positivistas/empiristas dialéticos (ou assemelhados, já que dialética não é postura unitária, nem de longe). Os dialéticos receberam uma ajuda monumental dos biólogos construtivistas, no momento em que estes sustentam que não temos acesso direto à realidade externa, mas mediado pelos sentidos e cérebro, num gesto sempre reconstrutivo, interpretativo. A biologia, ao mesmo tempo que incorpora a mente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997), também reconhece suas qualidades emergentes, tipicamente complexas, não lineares. Neste sentido, é tolo falar de “evidência empírica”, porque nenhuma realidade é evidente, até porque, se assim fosse, não precisaríamos da pesquisa. No próprio berço empirista e positiva esta crença na evidência empírica foi abalada frontalmente, tanto por Hume, quanto por Popper (DEMO, 1995), já que todo dado é construto teórico, inicial e substancialmente. No dado não está a realidade, mas um recorte reconstruído dela. Em estatística esta visão está já bastante assentada (BESSON, 1995), a menos que se trate de estatística empirista/positivista. Chama, porém, a atenção que, mesmo com tantos argumentos de bom quilate epistemológico, a postura positivista mantém seu charme e domínio, tendo como trunfo maior seu êxito (SPARIOSU, 2004; 2006). Em certo sentido, Popper falou para as paredes, quando tentou descartar a indução como método científico.

Exemplo desbragado é a pesquisa da pobreza. Apesar de todos os esforços para mostrar que pobreza não se restringe à face material, só são considerados pesquisadores da pobreza aqueles que a quantificam, em especial sob a ótica da renda (ROCHA, 2003; HENRIQUES, 2000; SCHWARTZMAN, 2004). O resto é resto. Impera aí, claramente, a ditadura do método, a ponto de ser visto como real apenas o que o método apanha. Não segue que a pesquisa quantitativa da pobreza não tenha seus méritos. Muito ao contrário, apesar de ser usada também para fins ideológicos por vezes confessos e sobretudo inconfessos². Apesar da credulidade

² Para dar um exemplo típico, veja a ponderação de Rocha sobre a delimitação da linha de pobreza e indigência, relativa ao esforço dos pesquisadores em obter uma população menor para fins de política social. Os cálculos se preocupam não só com seu rigor estatístico e empírico, mas não menos com o resultado quantitativo: sendo, para o sistema neoliberal, fundamental reduzir o número de pobres (quando não se consegue reduzir a pobreza, há que reduzir o número de pobres,

incrível sobre dados em geral muito questionáveis, como renda, consumo alimentar, necessidades básicas, o aporte quantitativo é importante, pelo menos como primeira devassa do fenômeno, em sua casca. Esta credulidade (em geral, é esperteza, não credulidade; nós é que somos crédulos!) leva a ignorar outras abordagens não menos cruciais (DEMO, 2003; 2006a), por exemplo, análises como as de O'Connor (2001) sobre a pesquisa da pobreza que, como regra, é bem mais útil ao pesquisador do que ao pobre, ou dos "novos estudos de pobreza" (GOODE; MASKOVSKY, 2001), interessados na intensidade do fenômeno sob ângulos culturais, antropológicos, sociológicos, psicológicos, etc. Observando sob a face intensa da dinâmica da pobreza, diria que os positivistas/quantitativistas ainda não sabem o que é pobreza, não só porque apenas a mensuram, mas principalmente porque a reduzem a um farrapo estatístico. Aí está um problema de bom tamanho: enquanto a pesquisa dita qualitativa ainda não ocupou seu espaço, também porque tem apresentado coisas pouco apreciáveis do ponto de vista científico e epistemológico (muito amadorismo), a quantitativa "pinta e borda", também ninada carinhosamente por entidades como o Banco Mundial.

Recentemente, apareceu uma análise da condição educacional básica brasileira, de Ioschpe (2004), alegando a "ignorância que custa um mundo", de estilo neoliberal e positivista escrachado. Usando uma ferramenta típica (em si pertinente, mas distorcida metodologicamente) da análise de regressão, conclui que escolaridade define 84% dos salários. Daí segue logo que desenvolvimento pode ser visualizado pela relação econômica entre renda e educação, um posicionamento fartamente rejeitado pelo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da ONU, mas que persiste nesses pesquisadores positivistas, mesmo com o questionamento crescente do crescimento como fator determinante do desenvolvimento, até no Banco Mundial (The World Bank, 2005). Já estamos fartos de saber que crescer não

sobretudo manipulando os números), escolhe-se a estratégia de cálculo que a isto se presta. Chega a dizer: "Para evitar este resultado (pobres demais), que implicaria usar parâmetros de renda elevados, portanto de pouca utilidade para delimitar uma população prioritária para fins de políticas sociais, autores têm recorrido a procedimentos diversos visando à redução do valor da cesta alimentar, sem que isso signifique abandonar o princípio essencial de utilização do consumo alimentar observado" (2000, p. 113).

implica desenvolver-se, porque no liberalismo este crescimento vem sempre atrelado à concentração da renda. Mas Ioschpe analisa educação pela via da renda, acreditando que educação decide 84% dos salários. Esta visão sumária, esfarrapada pode ser questionada. Primeiro, toma como educação “anos de estudo”, esquecendo que, sendo nosso aproveitamento escolar um dos mais miseráveis do mundo, ter muitos anos de estudo pode significar apenas que a pessoa repetiu incontáveis vezes o mesmo ano. Segundo o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, do INEP/MEC), em 2003 havia por volta de 20% de alunos na 4ª série, em língua portuguesa, que não sabiam ainda quase nada, subindo esta cifra para 30% no nordeste. Assim, Ioschpe toma o dado como dado, sem desconstruir a trama teórica e ideológica que está por trás, imaginando que no dado esteja a realidade buscada. Ademais, aplicando uma regressão tipicamente linear, forja-se um contexto muito irreal, no qual educação age linearmente ou é dinâmica linear, coisa estapafúrdia. Educação tem, para as pessoas e a sociedade, inúmeras outras referências, expectativas e impactos. Ignora-se que uma análise de regressão somente se sustenta com boa teoria, não propriamente com dados, até para limpar a correlação de influências espúrias. Por exemplo, como uma criança veste todo dia um uniforme para estudar, poder-se-ia inventar uma correlação muito forte entre sua aprendizagem e o uniforme. Ioschpe agride duramente os professores, seja porque são bastante ignorantes (quando o Saeb aplica as mesmas questões aos professores, os resultados não são muito melhores), ou porque só reivindicam salários, ou porque se perdem em “filosofadas” homéricas, chegando a ponto de dizer que é balela o choro em torno dos salários. No mercado, no fundo, é a expressão da oferta e demanda: gente demais quer ser professor e com isto barateia-se o salário. Ioschpe esquece o que antes dissera: se educação influencia em 84% o salário, o professor apareceria logo como figura exponencial dos salários dos outros, donde seguiria que teria de ter salários correspondentes... A meu ver, a análise de Ioschpe é tacanha, quase ignorante. Mas, na religião neoliberal, é o que vale.

Para os que acreditam na pesquisa social, resta continuar a luta, sem jamais responder a exageros com outros, a equívocos com outros. O fato é que ainda não fizemos muita coisa no mundo das qualidades, para nos confrontarmos assim tão fagueiramente com os

positivistas. Estes ainda nos engolem. Mas tudo indica que isto vai aos poucos mudar, em especial por razões epistemo-lógicas, que são as razões mais consistentes. Sendo a realidade tão complexa, não linear, produtiva, desconstrutiva e reconstrutiva, surpreendente, nossos esforços de captação são preliminares, aproximativos, tentativos, nada mais. De um lado, nosso cérebro gosta de padronizar, porque vê melhor o que está ordenado. Diante de uma realidade caótica, nosso primeiro gesto é ver nela o que haveria, apesar dos pesares, de familiar, já conhecido; nosso segundo gesto é divisar aí o que se repete, é regular; e nosso terceiro gesto é, se tudo falhar, aplicar uma ordem mental, a que chamamos em geral de "teoria". Entretanto, esta tendência cerebral que explica pela via da simplificação não empana a dinâmica evolucionária que claramente "complexifica" suas dinâmicas autopoieticas. E isto também está na dinâmica cerebral, quando interpreta, reconstrói, cria. Espera-se da pesquisa social que seja, pelo menos, mais criativa, interpretativa, sem com isto confundir construcionismo com invencionice.

Na pesquisa da felicidade este desafio sempre foi eminente. Veenhoven (1984) fez, uma vez, um apanhado inteligente desta discussão, à sombra da preocupação em torno dos resultados muito magros de décadas de investigação quantitativa, a gosto dos norte-americanos (DEMO, 2001a). De certa maneira, forjou-se um acervo relativamente fútil, e mesmo assim persistem vozes desbragadamente quantitativas, como:

Argumentamos que pesquisadores da felicidade deveriam estudar primariamente a frequência relativa da experiência emocional positiva *versus* negativa. A primeira razão para tal asserção é que a frequência relativa de emoções positivas pode ser mais acurada e validamente mensurada, consideração que é fundamental para o trabalho científico sobre o conceito de felicidade. A segunda razão que levaria os pesquisadores a focar a relativa frequência do afeto positivo *versus* negativo é que o afeto positivo freqüente é tanto necessário quanto suficiente para produzir o estado que chamamos de felicidade, enquanto que a experiência positiva intensa não o é (DIENER; SANDVIK; PAVOT, 1991, p. 119).

Esta citação revela com clareza agressiva como se reduz qualidades a quantidades, com particular sem cerimônia. Imagino que se pode dizer com alguma tranqüilidade que tais autores não possuem, ainda, idéia minimamente adequada do que seria felicidade. O método empirista é que decide o que é felicidade. A resposta mais inteligente, entretanto, não é fugir da mensuração, mas saber fazê-la melhor. Regra importante é sempre mesclar dados quantitativos com qualitativos, numa ressonância mútua bem orquestrada. Ao final, o que decide mais a cientificidade do processo não são dados acumulados e mensurações sofisticadas, mas o questionamento aberto, formal e político. Fica de pé o que sobrevive a uma discussão bem composta, não o que foi bem mensurado.

O que mais bem sustenta a pesquisa social, entretanto, é o desejo crescente de conhecer a sociedade melhor, tanto em suas faces quantitativas, quanto sobretudo qualitativas. Em sua complexidade dramática, não linearidade exuberante, a sociedade se manifesta e esconde, salta e se anestesia a torto e a direito, irrompe e submerge cá e lá, de tal sorte que, quanto mais sabemos, sabemos principalmente que nada sabemos, com dizia Sócrates. Aprendemos também que o melhor resultado da pesquisa é alimentar a discussão, não acabar com polêmicas, estabelecer a verdade, impor linhas retas. Como sugere Kosko (1999) na "lógica difusa", linha reta é coisa de ditador. Na realidade, a verdade tem cor cinza. Na pesquisa social não buscamos a alvura de situações idealizadas, mas os tons cinzas de muitas verdades. Se pensarmos na pesquisa que o IBGE por vezes faz sobre cidadania, ele toma, por obrigação de ofício, participação em associações como filiação, porque esta é facilmente contável. Entretanto, se quisermos saber da intensidade desta participação, por exemplo, militância, envolvimento político, compromisso comunitário, filiação pode não dizer nada, já que em toda associação há gente filiada que nunca participa (DEMO, 2001b). Mas, para saber da militância, não adianta perguntar, já que a resposta tendenciosa é dizer sim, para fazer boa figura, assim como a resposta à pergunta, se alguém é feliz, é na maioria dos casos sim, para tanto fazer boa figura, quanto para livrar-se do entrevistador. Para saber isso, é mister ir muito além das frequências, recorrências, regularidades, porque a intensidade não é o que se repete, mas o que define a dinâmica. Como na psicanálise, o psicanalista não pode acreditar no que o

analisado diz, mas principalmente no que não diz (ato falho, por exemplo). A dinâmica complexa não se trai nas recorrências plácidas, mas em lapsos, reticências, silêncios, incômodos, vazios, e que podem aparecer dispersamente ou até mesmo numa vez só.

Ademais, se da extensão dos fenômenos nunca damos conta adequadamente, muito menos da intensidade. Forçados que somos a formalizar as dinâmicas, para caberem nos métodos de investigação, podemos estar mais maltratando, do que entendendo-os. Um exemplo pode esclarecer. O Banco Mundial, desde muito, quer saber por que os Estados Unidos deram certo e outros países similares, entre eles o Brasil, não teriam dado certo. Primeiro, provavelmente a ciência não tem condição suficiente para dar conta de tamanha complexidade, não indo muito além de hipóteses aproximativas e bem tímidas. Buscam-se, porém, "evidências empíricas", porque, na religião neoliberal e positivista, é o que vale. Segundo, Weber arriscou uma explicação cultural, através do "espírito do capitalismo" inspirado em posturas religiosas ascéticas protestantes, bem organizadas, poupadores de recursos e muito trabalhadoras. Queria também, com isso, alegar que a explicação marxista, presa à infra-estrutura do modo de produção, seria unilateral. Não deixa de ser fato curioso que o mundo protestante sempre foi o mais desenvolvido no mundo eurocêntrico. Não temos, porém, coragem de sugerir que o Brasil continua um país atrasado porque é católico, ou muito influenciado pela população africana, embora, também aqui, olhando a geopolítica nacional, os Estados mais equilibrados são aqueles com colonização européia mais de teor nórdico (alemães e italianos do norte da Itália). Não sei se a explicação weberiana faria jus aos japoneses, que, não sendo protestantes, se ajustaram bem o espírito do capitalismo, bem como os chineses atuais. Terceiro, pode ser, por exemplo, que os Estados Unidos deram certo porque os colonizadores tinham em mente fundar um país para seus filhos melhor que a origem migratória, enquanto no Brasil aportaram malfeitores de toda ordem, que aqui vieram para saquear a nação, até hoje. Esta sugestão é "fraca", porque não teria evidências empíricas bem mensuráveis e faria parte o espectro aéreo de teorias como a weberiana. Será que a pesquisa social daria conta deste imbróglio? Duvido. Mas poderia alimentar uma discussão interessante, mesclando hipóteses mais e menos quantitativas, mais e menos qualitativas. Não há que imitar o

reducionismo quantitativista, embora possamos sempre aprender dele.

III Pesquisa Profissional

Mais recentemente, refletindo sobre o refluxo da sociologia, que passou de um charme avassalador no começo da metade do século passado (sob os auspícios da Escola de Frankfurt) ao ostracismo atual, muitas preocupações povoam minha cabeça, ao lado de certa desilusão (DEMO, 2007). Vão desde a dificuldade extrema de profissionalizar os estudantes, as veleidades da crítica sem compromisso prático que ajudaram a apagar o brilho da Escola de Frankfurt, até às promessas modernistas emancipatórias, sabidamente não cumpridas como sempre alude Habermas (1982; 1989). Esta promessa muito mais redentora do que científica embalou as esperanças de muitos, em especial naquele episódio memorável de maio de Paris (1968), quando os estudantes, acorrendo a seus gurus (em especial a Marcuse), queriam, para além da teoria, instituir uma sociedade alternativa. Não deu certo, também porque os gurus se mostraram pusilânimes – estavam bem mais dispostos a discutir o conceito de alternativa, do que a quebrar a cara com ela (WIGGERSHAUS, 2002). Tudo isso acabou fazendo do sociólogo um crítico duvidoso, um profissional inacabado ou um não profissional, um ente autofágico da própria universidade (sobrevive dando aula). Está mais perdido que nunca, embora teime em prometer que sabe para aonde a sociedade deveria ir.

Em todo o mundo a sociologia refluíu significativamente, quando não foi extinta. Tende a ser um curso propedêutico, destinado a saber pensar. Isto é muito bom, mas não profissionaliza a ninguém e acaba tornando-se pedante, porque quer fazer de uma característica comum a qualquer curso bem feito uma propriedade particular. É certo que esta falta de rumo não é própria da sociologia. Poderia ser vista facilmente na economia – se fôssemos avaliar os economistas pelos estragos que já fizeram na economia do país, estariam todos desem-pregados e provavelmente foragidos. Este tipo de crise está em toda parte, mas é mais perceptível na sociologia, também porque sempre namorou crise como condição normal. Gosta de crise. É “crisenta”, como mais ou menos diria Morin (1998, DEMO, 2002). Seria por isso o caso desconstruir a sociologia, até por coerência crítica e

autocrítica: um curso que viveu de criticar precisa ser criticado. Resistimos muito a isso, porque não pretendemos perder nossa vocação de profeta que faz o charme restante do sociólogo. Como estou deixando a universidade por aposentadoria, creio ser pertinente deixar alguma sugestão, por mais polêmica ou mesmo frágil que possa ser.

Ocorreu-me, então, que o sociólogo (e seus similares da área das ciências sociais) poderiam tornar-se profissionais da pesquisa social. Além de poderem profissionalizar-se mais facilmente – há evidente demanda deste tipo de profissional –, poderíamos salvar a sociologia, não para encetar um novo salvacionismo sociológico, mas para abrir espaços de trabalho digno, útil e promissor. Para tanto, parece-me que a primeira providência não seria revidar o mesmo curso apenas maquiado, mas começar, em certa medida, de novo. Este recomeço poderia inspirar-se na transdisciplinaridade, no sentido mais próprio de não admitir mais olhares meramente disciplinares. Pois sociólogo que só sabe sociologia, nem sociologia sabe. Não segue daí a noção ainda mais perdida de sábio universal, mas de trabalho de equipe, na qual especialistas de várias proveniências, em especial de outros espaços (para além da esfera social), se juntam para construir um conhecimento compartilhado. Imagino que o “especialista”, tão agredido muitas vezes, ainda vai sobreviver, porque o mergulho vertical é o preço que pagamos pelo aprofundamento científico. Nadar na superfície para todos os lados não leva a conhecer o mar. Se o olhar disciplinar é condenável, porque deturpante excessivamente, o olhar especializado é inevitável, por mais que ao final deparemos com “idiotas especializados”. Dada a própria complexidade do real, não faria sentido borboletear para todos os lados, porque o conhecimento daí resultante seria muito superficial, tendente ao senso comum. Ao defender, porém, o especialista, é preciso colocar limites, sobretudo sugerir que olhe para os lados um pouco mais, tenha uma leitura mais diversificada, sobretudo trabalhe em equipe. Um pesquisador sozinho não consegue, a rigor, ser transdisciplinar, a menos que seja um gênio fantástico. A transdisciplinaridade surge mais adequadamente no grupo diversificado de estudo.

Um curso de pesquisa social deveria fazer confluir pelo menos três horizontes entrelaçados: o estudo das teorias sociais e seus métodos; o estudo da informática; o estudo da estatística. Pode estranhar esta omelete, mas parece de bom sabor. Primeiro, não

se pode perder o patrimônio teórico, muitas vezes contaminado de teorismo desvairado, linguagem hermética e retorcida, e mesmo de presunção incontrolada, porque não se trata de retornar ao positivismo/empirismo. Muito ao contrário, trata-se de pavimentar uma rota epistemologicamente bem urdida de produção de conhecimento social. Não se escapa de teorizar, porque explicar é, em grande parte, teorizar. Podemos fazer isso mal, e talvez seja já comum em cursos apressados de sociologia e congêneres. Vemos isso também em cursos de introdução à sociologia oferecidos a estudantes de outras áreas (engenheiros, médicos, enfermeiros, físicos, químicos), que, perdendo-se em teorizações estratosféricas, obtêm, ao final, o contrário do que queriam: em vez de fazer boa propaganda da sociologia, os estudantes se convencem que sociologia não representa nada para suas vidas. Nunca mais vão interessar-se por ela.

Segundo, o curso não pode ser oferecido apenas por sociólogos com alguma tarimba informática ou estatística, mas por profissionais das três áreas perfazendo a mesma equipe de trabalho. Quero assim sugerir que especialistas em estatística e informática fariam parte integrante do curso, devendo participar de toda sua montagem, construção, reconstrução e desconstrução. Terceiro, a estatística tornou-se relevante para a pesquisa social, não só porque os empiristas dominam a cena, mas principalmente porque, com a informática principalmente, a matematização (digitalização, mais propriamente) da sociedade emerge com progressão firme. O raciocínio matemático é hoje propedêutica fundamental da dinâmica da sociedade intensiva de conhecimento, cabendo fazer dele ferramenta útil. Em sociologia há alguma ojeriza à matemática, por vezes até denegrida como trambique neoliberal. Parece-me que muitas análises sociais refestelam-se com esse trambique, ao abusarem de “evidências empíricas”, vendendo sob números espertos ideologias ainda mais espertas. Mas isto é abuso, que não tolhe o uso. Não se trata de acalentar “ilusões estatísticas” (BESSON, 1995), mas de aprender ferramentas de manejo de dados, dentro dos limites epistemológicos de sua construção teórica e ideológica. Parece óbvio que habilidade estatística melhora muito a chance de profissionalização do sociólogo. Não cabe inventar uma estatística do tamanho do sociólogo, mas estudar a estatística do estatístico, para poder também conversar à altura. A expectativa maior é saber

discutir a “qualidade” dos dados através de procedimentos de mensuração que permitem questionamentos pertinentes da dinâmica da realidade social. Entra em cena também a demanda por avaliação de programas sociais, algo que cresce a olhos vistos. O sociólogo, em geral, não se encaixa bem aí, porque não lida minimamente com números e tabelas, muito menos com projeções e outras ferramentas mais sofisticadas. “Programas sociais” estão em alta, também por malandragem governamental neoliberal, já que a maioria não vai além de água benta. Mas há que avaliá-los. Perícia que se espera deste pesquisador social é saber usar estatística para relevar dinâmicas qualitativas, alargando profundamente os horizontes da análise, sem jamais perder-se na ditadura do método. Ocorre que propostas qualitativas, quando cercadas de cuidados quantitativos bem inventados, crescem na chance de receberem atenção. Quando pesquisas sociais são feitas em ambiente mais amador, sem lastro quantitativo mínimo, sem capacidade de discussão da qualidade dos dados, sem pano de fundo ampliável para outros casos, acabam perdendo o interesse. Não é assim que pesquisas quantitativas bem mensuradas sejam sempre preferíveis, porque facilmente também mensuramos o nada ou mensuramos para esconder a realidade.

Terceiro, a informática deve ser parceira deste tipo de formação, por muitas razões. A razão mais próxima é que a pesquisa social só tem a ganhar quando informatizada, seja como repertório de dados, seja como processamento de dados, seja como confluência para discussões virtuais intermináveis, seja para tratamento estatístico digitalizado quantitativo e/ou qualitativo. Esta é uma condição óbvia, já que no futuro a ferramenta por excelência de trabalho, sobretudo no campo dos serviços, será o computador e a nova mídia. Mas há outras razões, entre elas a necessidade de dar conta, na pesquisa social, das condições de vida transformadas pelas novas tecnologias, mudanças no regime de trabalho e produção, limiares da produtividade em qualquer espaço, manejo de presença virtual e física, trato com a inteligência artificial e outras “criaturas” digitais. Conhecer a realidade implica, cada vez mais, saber entender as transformações engendradas pelas novas tecnologias na vida das pessoas e no mundo do trabalho, o que faz da informática quase uma pedagogia. Por exemplo, a linguagem que se usa na escola hoje, fundada no texto escrito/impresso à la Gutenberg, não terá maior interesse em 15 ou 20 anos, porque será

ultrapassada por outras linguagens que passam pela nova mídia, incluindo áudio e vídeo, jogos eletrônicos, desenhos animados e charges, internet, mundo virtual, ciberespaço, etc. O texto clássico vai certamente perdurar, mas não ocupará o centro das linguagens futuras. Qualquer profissional mais sólido teria de saber lidar com elas, inclusive o pesquisador social.

Inúmeras transformações precisam ser pesquisadas, para podermos dar conta delas, em especial seu impacto nas crianças e jovens, comandadas pela difusão interminável e já indomável, perdulária de informação, puxadas pela sociedade intensiva de conhecimento e "em rede" (CASTELLS, 1997), que, ao lado de oportunidades, traz à baila novos infernos, desde o "*digital divide*" (WITHROW, 2004) até novas maneiras de explorar e excluir pessoas e trabalhadores (LIU, 2004), ou de produzir um novo 'cibertariado" (HUWS, 2003). A velocidade das mudanças é avassaladora e como diz Plant (1999), mudaram a mudança. Esta está fora de controle, não porque o perdemos, mas porque toda mudança profunda é uma dinâmica incontroleável. Mestre deste tipo de mudança é a natureza em seu processo evolucionário: inventa criaturas que querem ser mais que o criador, como é o ser humano; e este parece estar prestes a criar "robôs" ou coisa parecida que poderiam nos dominar, revidando o relato do Gênesis: o pecado de Adão e Eva foi terem comido da árvore do conhecimento, porque queriam ser como deuses. Esta "*hybris*" nos avassala e agora somos "vítima" dela no processo de corrida tecnológica desenfreada. A informática não é apenas ferramenta, vai se tornando modo de vida. A pesquisa social precisa, aí, correr atrás de duas coisas pelo menos: saber lidar com a informática como ferramenta, e saber estudar as transformações impostas à sociedade pelas novas tecnologias (BARD; SÖDERQVIST, 2002).

Se pudéssemos gestar este tipo de profissional, ou seja, um pesquisador social dotado de habilidades na esfera social, informática e estatística, não seria difícil profissionalizar, sem falar que com isso vamos resgatar os patrimônios dos cursos sociais, em especial da sociologia. Trata-se de organizar uma mescla sábia entre habilidade teórica (para saber questionar, desconstruir e reconstruir análises sociais) e habilidade técnica (para fazer, criticar, interpretar dados, e lidar com informática). Deveria ser um profissional dos novos tempos, para dar conta de novos tempos. Este contexto poderia contribuir também para retirar um

ranço secular das ciências sociais, que é seu jeito aéreo, teoricista, lunático, perdido em discussões intermináveis marcadas pelo amadorismo e por vezes presunção. O ambiente da informática trouxe também uma certa compulsão pragmática, arriscada em si pela pressão do utilitarismo do conhecimento, já que o conhecimento que interessa é aquele surgido e conduzido pelo caldeirão dos interesses sociais informatizados. A internet possibilita informar-se de maneira nunca antes vista, distribuindo informação a torto e a direito, ainda que seja equivocado pretender que o conhecimento está na internet, nem mesmo o assim dito conhecimento útil (BRECK, 2006). O que está na internet é informação ou conhecimento processado e que, por isso, pode ser armazenado e reutilizado. Conhecimento é, em si, uma dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, que só existe nesta dinâmica. A informação precisa ser transformada em conhecimento. Caso contrário ficamos apenas reproduzindo. De todos os modos, a internet repassa essa sensação de que todo conhecimento dito útil está aí, à mão, uma sensação muito encurtada, mas dominante já.

Sem cair nesta armadilha, podemos aprender daí que conhecimento importante é aquele que contribui para mudar. Assim deverá ser a pesquisa social, não utilitarista, mas encaixada no contexto concreto da vida das pessoas e da sociedade. Para concluir, aludo à pesquisa do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), organizada pelo IBOPE e algumas ONGs ligadas à educação, iniciada em 2001 em língua portuguesa, seguida em 2002 por matemática, e assim sucessivamente, até ao momento. O que pode chamar a atenção é que o IBOPE se tenha decidido a colaborar no sentido de oferecer uma autêntica “pesquisa social”, cuja utilidade é flagrante, por mais que se queira e possa questionar seus métodos, concepções, e pretensões. Parece claro que o esforço estatístico informatizado estaria a serviço de análises tendencialmente qualitativas de uma realidade formatada em tabelas, mas contendo informação qualitativa abundante. Daí resulta um conhecimento muito interessante sobre o letramento da população, ou seja, o que a população acima de 15 anos até 64, sabe em termos do que teria aprendido na escola. Trata-se aí de saber como a população usa a língua portuguesa (RIBEIRO, 2003) e a matemática (FONSECA, 2004) em suas vidas cotidianas. De modo geral, por volta de 25% manejam a língua adequadamente e 20% matemática, indicando precariedades cognitivas,

interpretativas e reconstrutivas alarmantes. Este tipo de pesquisa, a par de construir dados estatísticos interessantes, principalmente produz estatísticas qualitativas fundamentais para entendermos, entre outras coisas, a pobreza política da população. Na verdade, é uma pesquisa flagrantemente qualitativa, no sentido de estar atrás da intensidade da pobreza populacional, não apenas de números e tabelas. Ao mesmo tempo, os resultados desta pesquisa revelam, uma vez mais e com detalhes inauditos, o quanto a escola é precária. Precisamos saber disso. Precisamos sobretudo mudar isso.

DEMO, P. Social Research. *Serviço Social & Realidade* (Franca), v. 17, n. 1, p. 11-38, 2008.

- *ABSTRACT: In this preliminary text, I intend to value the research and, especially, the social research. My glance is sociological, for addiction, before anything else, because it is in it that I was formed and it is in it that I act. I will put aside other glances, just because I cannot deal with them in a bearable way. I take into account the crisis of the sociology – what is not new, because sociology and crisis are almost synonyms –, in the context of a course that one day was the most charming in the university, and today it has no importance at all. Mainly after we had a sociologist President who suggested us not to read what he had written anymore, we pity sociology. It does not professionalize (we only survive teaching, even in high school), it promises what is not able to do (to emancipate the society), it is very lost but it imagines teaching where we should go... Research could be a good idea, for some reasons that I will explore here. Of course social researches is not limited to the sociologist – there are other “social scientists” not less interested and concerned, as anthropologists, psychologists, economists, political scientists, social workers, historians, etc. I do not suppose – as once it was supposed, especially with Sorokin (1998; 2000) – that sociology is the queen of the social sciences, because it is just one of them (DEMO, 2002). However, it is with it that I work and for that it will be highlighted here.*
- *KEYWORDS: Social Research; University; Quality; Social Reality; Natural Reality.*

Referências

BARD, A.; SÖDERQVIST, J. *Netocracy: the new power elite and life after capitalism*. London: Reuters, 2002.

BESSON, J. L. *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995.

- BOFF, L. *Do Iceberg à Arca de Noé: O nascimento de uma ética planetária*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BRECK, J. *109 Ideas for Virtual Learning: How people content will help close the digital divide*. Oxford: Roman & Littlefield Education, 2006.
- BURKE, P. *Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CAMAZINE, S.; DENEUBOURG, J. L.; FRANKS, N. R. et al. *Self-Organization in Biological Systems*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- CASTELLS, M. *The rise of the Network Society: the information age: Economy, society and culture*. v. I. Oxford: Blackwell, 1997.
- DE LANDA, M. *A Thousand Years of Nonlinear History*. New York: Swerve Editions, 1997.
- DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Conhecimento Moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Conhecer & Aprender*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- _____. *Dialética da Felicidade, v. 1. Um olhar sociológico pós-moderno*. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- _____. 2001b. *Cidadania Pequena*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001b.
- _____. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000a.

DEMO, P. *Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002a.

_____. *Pobreza da Pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. *Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos*. Brasília/DF: LiberLivros, 2004b.

_____. *Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. *Éticas Multiculturais: Sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Pobreza Política: A pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006a.

_____. *Pós-Sociologia: Para desconstruir e reconstruir a sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2007 (no prelo).

DIENER, E., SANDVIK, E., PAVOT, W. Happiness is the Frequency, not the Intensity, of Positive versus Negative Affect. In: Strack, r. et alii (Orgs.). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. New York: Pergamon Press, 1991, p. 119-139.

DREYFUS, H. L. *What Computers still Can't Do: A critique of artificial reason*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1997.

EDELMAN, G. M.; TONONI, G. *A Universe of Consciousness: How matter becomes imagination*. New York: Basic Books, 2000.

FEYERABEND, P. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. *Erkenntnis für freie Menschen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.

- FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- GIERE, R. N. *Science Without Laws*. The University of Chicago Press, Chicago, 1999.
- GOODE, J.; MASKOVSKY, J. *The New Poverty Studies: The ethnography of power, politics, and impoverished people in the United States*. New York: New York University Press, 2001.
- HAACK, S. *Defending Science within reason: Between scientism and cynicism*. New York: Prometheus Books, 2003.
- HABERMAS, J. *Theorie des Kommunikativen Handelns*, v. 2. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- _____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HAYLES, N. K. *My Mother Was a Computer: Digital subjects and literacy texts*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
- HENRIQUES, R. (Org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Brasília/DF: IPEA, 2000.
- HOFSTADTER, D. R. *Gödel, Escher, Bach: Um entrelaçamento de gênios brilhantes*. Brasília/DF: Editora UnB, 2001.
- HUWS, U. *The Making of a Cybertariat: Virtual work in a real world*. New York/London, Monthly Review/The Merlin Press, 2003.
- IOSCHPE, G. *A Ignorância Custa um Mundo: O valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.
- JENSEN, J. J. *Self-Organized Criticality: Emergent complex behavior in physical and biological systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- JOHNSON, Steve. *Emergence: the connected lives of ants, brains, cities, and software*. New York: Simon & Shuster, 2001.
- KOSKO, B. *The Fuzzy Future: from society and science to heaven in a chip*. New York: Harmony Books, 1999.

- KURZWEIL, R. *The Singularity Is Near: When humans transcend biology*. New York: Viking, 2005.
- LIU, A. *The Laws of Cool: Knowledge work and the culture of information*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- MASSUMI, B. *Parables for the Virtual: Movement, affect, sensation*. London: Duke University Press, 2002.
- MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Organização de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: Humanitas, 2001.
- _____; VARELA, F. *De Máquinas y Seres Vivos: Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *Sociologia: A sociologia do microsocial ao macroplanetário*. Portugal: Publicações Europa-América, 1998.
- _____. *La Méthode: 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris: Seuil, 2002.
- O'CONNOR, A. *Poverty Knowledge: Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U. S. History*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- PENROSE, R. *Shadows of the Mind: A search for the missing science of consciousness*. New York: Oxford Univ. Press, 1994.
- PINK, D. H. *A Whole New Mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverheads Books, 2005.
- PLANT, S. *Mulher Digital: O feminino e as novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.
- PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- PRENSKY, M. *Don't Bother Me Mom: I'm learning!*. Minnesota: Paragon House, 2006.
- PRIGOGINE, I. *O Fim das Certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A Nova Aliança*. Brasília/DF: Ed. UnB, 1997.
- RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROCHA, S. *Estimação de Linhas de Indigência e de Pobreza: Opções metodológicas no Brasil*. In: Henriques, R. (Org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Brasília/DF: IPEA, Brasília, 2000, p. 109-127.
- _____. *Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- SANTOS, B. S. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHWARTZMAN, S. *As Causas da Pobreza*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- _____. (Org.) *Educação Online: Teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SOROKIN, P. A. *On the Practice of Sociology*. Chicago: Chicago Univ. Press, 1998.
- _____. *The Crisis of our Age*. UK: Penguin, 2000.
- SPARIOSU, M. I. *Global Intelligence and Human Development: Toward an Ecology of Global Learning*. Massachusetts: The MIT Press, 2004.
- _____. *Remapping Knowledge: Intercultural studies for a global age*. New York: Bergham Books, 2006.
- THE WORLD BANK. *Equity and Development: World Development Report 2006*. Washington: World Bank, 2005.
- TURATO, E. R. *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1997.

VEENHOVEN, R. *Conditions of Happiness*. Boston: D. Reidel Publishing Company, 1984.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política*. São Paulo: DIFEL, 2002.

WILSON, E. *Sociobiology: The new synthesis*. 25th Anniversary Edition. New York: Belknap Press, 2000.

WITHROW, F. B. *Literacy in the Digital Age – Reading, writing, viewing, and computing*. Toronto: ScareCrowEducation, 2004.

Artigo recebido em 07/2008. Aprovado em 08/2008.