

# IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DA PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

BERNARDETE A. GATTI

Fundação Carlos Chagas. Programa de Pós-Graduação e Psicologia da Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP  
gatti@fcc.org.br

## RESUMO

*Este artigo busca recuperar no tempo aspectos do desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil, associando-os a conjunturas histórico-sociais. Trabalham-se algumas questões de teorias e métodos, hegemonias de grupos de investigação e questões institucionais. Ressalta-se o papel da década de 80, na qual vigorosos debates são travados, a partir dos quais vêm à luz problemas intrínsecos a procedimentos de pesquisa e sua validade. Discute-se em que condições se pode falar de impacto social das pesquisas educacionais, analisando-se a possível porosidade dos conhecimentos advindos de pesquisas em educação nas ações de educadores e em políticas educacionais, perguntando-se também se a consistência metodológica desempenha, nessa porosidade, algum papel.*

*PESQUISA EDUCACIONAL – POLÍTICAS EDUCACIONAIS – BRASIL – METODOLOGIA DA PESQUISA*

## ABSTRACT

*IMPLICATIONS OF AND PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL RESEARCH IN CONTEMPORARY BRAZIL. This article studies the development of educational research in Brazil over time, relating it to the social and historical context, working on such issues as theory and method, hegemony of the research groups and institutional questions. The 1980s stand out as a time when vigorous debates were engaged based on which problems intrinsic to research procedures and their validity came to light. The article discusses under what conditions we can speak of the social impact of educational studies on educational action and policy, analyzing the possible fallibility of knowledge derived from such research and also asking whether methodological consistency plays some role in this fallibility.*

Trabalhos esparsos, reveladores de uma certa preocupação científica com questões da área educacional, são encontrados no Brasil desde os primórdios do século XX. Mas é com a criação, no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começam a se desenvolver. Mais tarde, com o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico – Inep – no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e de estímulo. A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação era rarefeita ou inexistente. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental. Seus pesquisadores atuaram também no ensino superior e, por sua vez, professores de cursos superiores passaram a trabalhar nesses centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades, nas décadas de 40 e 50 dos anos noventa. Com o desenvolvimento de pesquisas no contexto de equipes fixas, publicações regulares, oferecimento de cursos para formação de pesquisadores, inclusive com a participação de docentes de diversas nacionalidades, especialmente latino-americanos, esses centros contribuíram para uma certa institucionalização da pesquisa, ao organizar fontes de dados e implantar grupos voltados à pesquisa educacional em universidades. Mas, foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, no final da década de 60, e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, que se acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades. Paralelamente os centros regionais de pesquisa do Inep são fechados e têm início investimentos dirigidos aos programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

No contexto dessa trajetória, e tendo durante algumas décadas uma produção bastante escassa e em grupos localizados, a pesquisa em educação no Brasil passou por visíveis convergências temáticas e metodológicas. Segundo Aparecida Joly Gouveia (1971, 1976), predominaram, inicialmente, um enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da

década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período o país estava saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolaridade da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior (Gatti, Silva, Esposito, 1990). O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser nesse momento a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade.

A partir de meados da década de 60, começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc. É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sociopolíticas do país. Privilegiam-se os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses.

Embora tenha predominado essa tônica nas pesquisas durante alguns anos, especialmente as financiadas por órgãos públicos, as instituições de ensino superior, ou outras ligadas à produção da pesquisa em educação, mantêm uma formação diversificada de quadros. Com a necessária expansão do ensino superior e o trabalho em alguns cursos de mestrado e doutorado, que começam a se consolidar, em meados da década de 70, ocorre não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos. Mas, nesse período, ainda predominaram os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração. A despeito de

algumas críticas aos limites desse tipo de investigação, a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito no final dos anos 70 e começo dos anos 80, ao lado de um certo descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base na educação brasileira, contribuíram para o enriquecimento da pesquisa educacional e abertura de espaço a abordagens críticas.

Todo esse processo da década de 70 e início dos anos 80 faz-se num contexto político e social em que, num *primeiro momento*, a sociedade é cerceada em sua liberdade de manifestação, tendo em vista a vigência da censura, em que se impõe uma política econômica de acúmulo de capital para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser prioritárias. Em um *segundo momento*, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que emergem e continuam a crescer, criando espaços mais abertos para manifestações socioculturais e para crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia. A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser a grande fonte de produção da pesquisa educacional – a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista. Do ponto de vista metodológico, no entanto, é um período em que ocorrem alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Sendo a expansão intensa do ensino superior e da pós-graduação necessária e inevitável, a formação de quadros no exterior também é grandemente expandida na segunda metade dos anos 80 e inícios dos 90. O retorno desses quadros traz para as universidades, no final da década de 80 e durante a década de 90, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Concomitantemente a isso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”. É também nesses anos que se consolidam grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados. Descortinam-se, no final desse período, grupos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história

da educação, políticas educacionais, trabalho e educação. Esse movimento pode ser acompanhado tanto pelas Conferências Brasileiras de Educação, dos anos 80, como pelas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. Essa associação teve, a partir do final da década de 70, papel marcante na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Contando com mais de 20 grupos de trabalho, que se concentram em temas específicos dos estudos de questões educacionais, a ANPEd sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional nas instituições de ensino superior ou em centros independentes, públicos ou privados. Essa expansão traduz-se em números expressivos. Em suas reuniões anuais tem contado com a participação de aproximadamente 2 mil especialistas, entre pesquisadores e alunos dos mestrados e doutorados, com aumento sistemático de trabalhos que são submetidos à apreciação de suas comissões científicas.

No entanto, com essa expansão também se evidenciaram problemas de fundo na própria produção das pesquisas, os quais merecem alguma consideração.

## TEORIA E MÉTODO

As novas perspectivas com que se trabalhou na pesquisa educacional, nas décadas de 80 até meados dos anos 90, assentaram-se em críticas relativas a questões de teoria e método, que não estão resolvidas, mas deram novo impulso aos trabalhos e alimentaram alguns grupos de ponta na pesquisa. Assim, a qualidade da produção vai se revelar muito desigual quanto ao seu embasamento ou elaboração teórica e quanto à utilização de certos procedimentos de coleta de dados e de análise.

Estudos apontam a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. Preocupa a compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também preocupam os mecanismos internos às escolas.

Essa dificuldade fez com que a investigação em educação mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas. A consciência do problema a enfrentar, ou seja o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou, pelo menos, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, não foi suficiente

para o enfrentamento dessas questões de base. A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não como idéias que delas fazemos, mas a captação em sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto.

## DOMINÂNCIAS, PESQUISA E AÇÃO

Se a pesquisa em educação tendeu a se desenvolver com certas convergências históricas, verifica-se também que ela refletiu, nas décadas assinaladas, modelos de investigação que vinham sendo propostos nos Estados Unidos, Inglaterra ou França, tendo impacto aqui com certo retardo, muitas vezes com uma apropriação simplificada quanto a seus fundamentos. Embora nem toda a produção assim se caracterize, boa parte dela reflete o que poderíamos chamar de modismos periódicos, provavelmente conseqüência da parca institucionalização e da ausência de uma tradição de produção científica nessa área de estudos entre nós. Isso pode estar associado, também, a certas características de desenvolvimento de estruturas de poder na academia, e, portanto, das lutas por hegemonias, da aceitação por certos grupos e manutenção de posições nas instituições em que a pesquisa educacional tem seu curso.

Além desses modismos, que evidentemente se associam a determinadas condições histórico-conjunturais, outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por “recomendação”. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante. O sentido pragmático e de um imediatismo específico observável nos estudos feitos na área educacional reflete-se na escolha e na forma de tratamento dos problemas. Esses problemas, oriundos de práticas profissionais, são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista. Ainda que se reconheçam a necessária origem social dos temas e problemas na pesquisa em educação e a necessidade de trabalhos que estejam vinculados mais especificamente a questões que no imediato são carentes de análise e proposições, uma certa cautela quanto a essa tendência deveria ser tomada. Tal abordagem, na maioria das vezes, na medida em que facilita a prevalência do aparente e do excessivamente limitado, deixa de lado questões que são as realmente fundamentais. As perguntas

mais de fundo e de espectro mais amplo não são trabalhadas. O imediatismo traz também consigo um grande empobrecimento teórico.

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem do cotidiano na história da educação vivida por nós – é aí que os problemas tomam corpo –, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. Nem sempre o esforço de buscar hipóteses mais consistentes, de colocação de perguntas mais densas, é encontrado na produção das pesquisas na área educacional, e o fato não ocorre só em nosso país.

Nesse ponto, a relatividade do impacto dos resultados de investigações, cujas dimensões são sempre difíceis de aquilatar, é um aspecto que deve ser lembrado. Acresça-se, ainda, que o levantamento de questões mais de fundo e a capacidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando, mas cuja eclosão não está visível, são pontos fundamentais na colocação de problemas para pesquisa. Isso só é possível se existe uma certa constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados a temas preferenciais por períodos mais longos, caracterizando uma certa especificidade em sua contribuição para um conhecimento mais sistematizado. Essa condensação de grupos em algumas especialidades ou temas é uma das dificuldades que encontramos na área da produção da pesquisa em educação.

## AS INSTITUIÇÕES

É necessário considerar que, de modo geral, nas universidades, onde a pesquisa educacional se desenvolveu, nem sempre encontramos condições institucionais que a apoiem, e, nesse quadro, a investigação na área veio revestida de características de iniciativa individual. Tais condições atingiram os programas de pós-graduação *stricto sensu*, daí decorrendo, em parte, suas dificuldades para consolidar, até recentemente, de modo fecundo, grupos de pesquisa com produção continuada. Verificamos que, em alguns poucos programas de mestrado e doutorado, no final dos anos 80, solidificam-se tendências de trabalho – poderíamos dizer, começavam a formar tradição – enfrentando, todavia, condições institucionais internas ainda não tão favoráveis. As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram con-

jugando pesquisa e ensino; voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas das públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, e, sequer, para discutir o conhecimento. Elas se voltaram para a reprodução de um conhecimento que não produziram, com o qual não trabalharam investigativamente, mas que absorveram e transferiram. O espírito das “horas-aula” das instituições isoladas de ensino superior igualmente se mostra nas universidades, especialmente as recém-criadas. Muito pouco espaço abria-se para a pesquisa nessas instituições, a não ser a partir de pouco tempo para cá, quando outras perspectivas sociopolíticas colocam novos referenciais para a constituição de universidades. O grande desenvolvimento, no final da década de 80 e nos anos 90, de programas de mestrado e doutorado, com estímulos específicos à pesquisa e com avaliações periódicas, a redefinição das exigências para as carreiras docentes universitárias, trazem mudanças substantivas nesse quadro institucional.

## CONTRAPONOTOS IMPORTANTES

Os anos 80 foram fecundos: palco de contraponotos importantes, decisivos mesmo para o cenário atual da pesquisa em educação. Dois artigos publicados no final desse período tipificam essas discussões. Refletindo o embate quanto aos encaminhamentos das questões teórico-metodológicas entre os pesquisadores em educação no período, Luna (1988) trabalha a idéia de um falso conflito entre tendências metodológicas, e Franco (1988) argumenta por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. A argumentação de Luna leva-o a afirmar que a questão das diferenças metodológicas tem sido formulada em termos imprecisos e que mesmo o sentido da palavra metodologia tem variado no tempo, ora aproximando-se do âmbito das técnicas estatísticas, ora da filosofia ou da sociologia da ciência.

No entanto, para Luna, se o pesquisador explicita sua pergunta, ou problema, com clareza, elabora os passos que o levam a obter a informação necessária para respondê-la e indica o grau de confiabilidade na resposta obtida, é possível avaliar seu produto dentro do referencial próprio desse pesquisador. Supõe-se, com isso, que os conflitos metodológicos seriam falsos, pois só poderiam estabelecer-se no âmbito de crenças de confrarias restritas. Outros vieses sobre a questão adviriam da consideração das diferentes técnicas como explicitadoras de diferenças metodológicas, bem como pela tentativa de “confrontar diferentes tendências teó-

rico-metodológicas como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade de outra”.

A base de suas análises é dada pela sua concepção de que a “realidade empírica é complexa mas objetiva. Não traz nela mesma ambigüidades”. Já o indivíduo é subjetivo, não sendo capaz de separar o objeto de sua representação. Daí o papel da teoria, pois é mediante ela que se podem integrar os recortes que o homem faz dos fenômenos.

Ao discutir as idéias de Luna, Franco (1988) adota o ponto de vista de que não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido, ou seja, parte da perspectiva de que o homem não é um ser meramente especulativo que precisa controlar sua subjetividade e “sair de si mesmo” para gerar conhecimento científico. O pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos que as utilizam. Não cabe, pois, dicotomizar sujeito e objeto nem teoria e prática. Considera a autora que a formalização dos requisitos que Luna coloca como básicos em qualquer pesquisa, qualquer que seja a metodologia, não é suficiente para expressar tendências metodológicas e nem explicitar a abordagem teórica, muito menos expor o fio condutor que dá significado aos procedimentos que adota, quaisquer que sejam, e mesmo à investigação como um todo. É nesse nível que os conflitos se instalam, ou seja, no processo em que homens concretos, historicizados, pesquisam uma realidade concreta, dinâmica. Enfoque do real, metodologia e teoria são interdeterminantes. Como há enfoques conflitantes, há posturas metodológicas também conflitantes.

Parte desses confrontos tem a ver com a chamada pesquisa qualitativa, cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.

O confronto salutar, explicitado em todos esses trabalhos, foi o contexto no qual se avançou, nos anos 90, nas produções e preocupações com a pesquisa em educação. Conflitos entre posturas epistemológicas, métodos diversos e formas específicas de utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto, problemas de natureza institucional fazem parte da experiência nas lides dos que trabalham com a investigação científica.

## OS PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO

Alguns problemas ligados ao uso de certos métodos na área educacional são comuns aqui como na produção de outros países, inclusive nos considerados como matriz dessa produção.

Questão que não se acha suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores é a tendência a não se aprofundar nas implicações do uso de certas técnicas, e mesmo da propriedade e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente.

Observamos que, de pesquisas extremamente instrumentalizadas e de medidas aparentemente bem definidas, utilizando-se modelos estatísticos mais ou menos sofisticados, saltamos para o lado oposto, e passamos a fazer a crítica acirrada à inoperância desse modelo. Mas, devemos reconhecer que se caiu no absoluto de uma crítica que nem sempre explicitou seus princípios e se deteve no discurso, na maioria das vezes, vago, porque pouco fundamentado em conhecimentos consistentes sobre o outro modelo, no caso o quantitativo, e, também, porque não ousar dizer, sobre as alternativas apresentadas como solução, do tipo panacéia, para a pesquisa em educação.

Aqui se enquadra a questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apóiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

De qualquer forma, o conjunto de procedimentos de pesquisa que envolve a quantificação *stricto sensu* e sua análise está atrelado às propriedades do conjunto numérico associado às variáveis em estudo, portanto, à definição destas e à garantia de que gozam de certas características. Isso impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para a coleta e análise dos dados, que nem sempre os pesquisadores dominaram, ou dominam, para utilização adequada e enriquecedora.

Críticas de diferentes naturezas foram feitas entre nós a esses modelos quantificadores, sem uma análise mais profunda das suas implicações e os estudos com dados quantitativos foram praticamente banidos. Nos últimos anos, vemos

proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em educação que se revestem de características bem diferenciadas, do ponto de vista dos procedimentos, em face das que predominaram em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados, como as de observação cursiva ou participante, análise de conteúdo, análise documental, histórias de vida, depoimentos etc. Essas abordagens colocam-se como alternativas novas para o trato de problemas e processos escolares, mas, sobretudo trouxeram uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o que é fazer ciência. Seus fundamentos são outros e se manifestam pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinista, da objetividade baseada na idéia da imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estática. Trazem também um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador. Em outros modelos, por exemplo nos experimentais ou quase-experimentais, coloca-se a necessidade de um domínio de técnicas de construção de instrumentos sofisticadas e compreensão das análises estatísticas complexas em seus fundamentos. Os estudos de natureza dita “qualitativa” não podem significar uma banalização.

A pergunta que nos colocamos ao examinarmos atentamente as vertentes de pesquisa, a partir do que está produzido na pesquisa educacional no Brasil, é se há um domínio consistente de métodos e técnicas de investigação, qualquer que seja a abordagem em que o pesquisador se situa. No exame dos trabalhos constatamos algumas fragilidades sob esta ótica que merecem ser apontadas.

É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Sob esse ponto, há também alguns problemas nos trabalhos de pesquisa na área educacional, tanto nos que usaram quantificação quanto nos que usaram metodologias alternativas. Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma da distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, as possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado. De outro lado encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do ób-

vio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, tanto de um lado como de outro, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos. Nessa direção Warde (1990) comenta, em estudo detalhado sobre dissertações e teses na área da educação, que “muitas indicam o manejo amadorístico dos complexos procedimentos nelas implicados com a derivação de resultados científicos e sociais pouco relevantes”.

Precisa-se considerar o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo exigido pelas chamadas metodologias qualitativas para podermos concluir que elas não são adequadas e oportunamente manipuladas, não só, como em geral se quer fazer crer, pelas condições adversas em que se realizam as pesquisas, mas porque a formação que está sendo dada não é apropriada nem suficiente. Acrescenta Warde (1990) que há de se destacar que da utilização crescente das novas metodologias exploratórias/qualitativas decorre a composição de amostras intencionais ou arbitrárias, muito reduzidas e predominantemente constituídas de alguns sujeitos; no caso das descritivas-narrativas, a “amostra” é o próprio autor que expõe sua “experiência” ou “vivência”. Mesmo utilizadas nas dissertações ou teses que abordam diferentes assuntos (educação popular, educação e movimentos sociais e outros), as novas metodologias preponderam entre os estudos relativos aos processos e práticas intra-escolares, com particular ênfase nos pedagógicos. Nesses estudos, são produzidas, em regra, propostas de ação (administrativas e/ou pedagógicas) para instituições ou redes de ensino. Qual a real validade disso?

É preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que, em contrapartida, nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica. Ou seja, uma pesquisa que traduza com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias.

## **PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO SOCIAL**

Realizamos dois trabalhos cujos objetivos eram os mesmos: analisar como e em que magnitude pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior contri-

búiram para o desenvolvimento das reformas e inovações realizadas ou em andamento no sistema educacional, nos níveis fundamental e médio (Gatti, 1986, 1994). Na medida em que entrevistamos tanto pessoal das universidades como pessoal das secretarias de educação, em diversos pontos do país, e em diferentes níveis da administração, é-nos possível refletir a respeito dessa relação com base nas falas dos entrevistados. Os fatores aos quais se atribuem, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou as inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais.

Os pesquisadores entrevistados levantam problemas para esta colaboração, como: falta de hábito dos administradores escolares de recorrer a pesquisas para o desenvolvimento de seus projetos, falta de mecanismos eficientes de integração entre órgãos produtores e órgãos potencialmente consumidores de pesquisa educacional, projetos de pesquisa excessivamente individualizados, com descontinuidade na produção, problemas de comunicação e difusão.

Todas essas considerações são extremamente relevantes e merecem reflexão por parte dos pesquisadores. Porém, é preciso lembrar que na visão do pessoal que trabalha nas redes de ensino, bem como nas colocações feitas pelos pesquisadores de universidades também entrevistados, observa-se uma perspectiva linear, revelando uma concepção muito idealista quanto à relação pesquisa *versus* políticas *versus* ações educacionais. Isto não condiz com as perspectivas de produção histórica de relações, seja quanto a objetos da cultura, seja quanto a movimentos político-sociais. Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade todas as nuances e ruídos relativos aos processos de comunicação humana, de disseminação dos conhecimentos, de decodificar informação e interpretá-las, num dado contexto de forças sociais em conflito. E estas são muitas. A leitura do produzido, como dizemos no jargão acadêmico, é

polissêmica e feita no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos.

Agregado a isto há o fator tempo. Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses são bem diferentes dos tempos do exercício “em tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhe foram disponibilizados em outra oportunidade.

O conhecimento oriundo das reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação. Exemplo disso foi o impacto dos estudos sobre fracasso escolar e a qualidade do ensino nas políticas dos anos 90, com base em pesquisas e discussões do final dos anos 70 e 80. É evidente que o enfoque atualmente dado nas políticas públicas e nas discussões de jornais e revistas, ou em seminários de setores do trabalho em educação, assenta-se em uma construção lenta de conhecimento que se acumula em muitos anos. Mesmo quando se atualizam dados de demografia educacional, as perspectivas de análise fundam-se comumente em outros dados e em algumas reflexões consolidadas em um tempo anterior. Para os conhecedores da questão que utilizamos como exemplo, esses problemas começaram a ser revelados e abordados de maneira contundente para o público, justamente em pesquisas de porte realizadas e divulgadas no final dos anos 70 e começo dos 80. Depois desses trabalhos o que se fez foi desenvolver a mesma trilha e mostrar que o problema só aumentava. Entre lá e cá alguns reflexos existiram em iniciativas políticas, algumas mais locais, em instituições específicas, outras mais amplas, em estados ou municípios, como por exemplo a implantação do ciclo básico no Estado de São Paulo; aí, também, as “escolas-padrão”, as diferentes iniciativas de diversos governos para renovação dos processos de alfabetização, desenvolvimento da leitura e escrita; os ciclos de ensino nos municípios de São Paulo e Belo Horizonte, as “classes de aceleração” em muitos estados, entre outros.

Esse impacto assume as características do possível historicamente determinado, portanto, não assume uma feição do idealizado nas reflexões e nos desejos

dos pesquisadores, mas a feição do factível, no confronto dos interesses e poderes que atuam no social, numa dada conjuntura.

A porosidade entre pesquisa e suas aplicações possíveis nas políticas educacionais também é determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino. Esses quadros receberam sua formação básica em um determinado tempo e lugar, tendo acesso a e lendo uma determinada bibliografia, ou sendo orientados por meio de exposições de seus professores. Ensinou-se a eles alguma coisa em um certo período histórico durante o qual se formaram concepções, ideais e valores. As aprendizagens, feitas pelas mediações de cada um, portanto transformadas, terão ressonância nos lugares em que suas ações profissionais se irão desenvolver. As idéias formuladas pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios, e que passam para as gerações que se estão formando, num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são levadas de alguma forma para dentro desse exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou se integram às que já têm. Então, o processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social. Alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que transformada, com a qual adentraram na seara da educação. Aí, manifestar-se-á em suas ações aquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional.

## **HÁ UM PAPEL SOCIAL PARA A CONSISTÊNCIA METODOLÓGICA?**

Os resultados de pesquisa, na sua disseminação pelo social, parecem também ter alguma relação com os métodos de trabalho dos pesquisadores na medida em que podem gerar alguma credibilidade dentro e, depois, fora dos ambientes acadêmicos. Algo ligado à plausibilidade dos resultados e de sua generalização ou transformação em ações e práticas. Claro que essa disseminação é seletiva, desigual e dependente dos jogos de forças sociais em determinado momento. Esse aspecto mereceria maiores estudos.

É como se houvesse uma sensibilidade social ao que é mais rigoroso, ou confiável, ao menos frágil metodologicamente, que não se pode demolir facilmente pelas lacunas nas coletas de dados ou análises, e que, também, não se pode contra-

argumentar com facilidade. Há, inclusive, nesse processo de impacto social, os conseqüentes da aplicação de resultados da investigação científica nos sistemas escolares – efetivos, não efetivos – que servem de avaliação para a consistência de seus resultados.

Historicamente, além das associações com determinados tipos de poder e conjuntura, para ser tomado como conhecimento relevante e penetrar no social, o conhecimento advindo das pesquisas parece ter necessidade de carregar em si um certo tipo de abrangência, nível de consistência e foco de impacto, aderência ao real, tocando em pontos críticos concretos. Há pesquisas “politicamente interessantes” de determinados grupos, mas que mostram fôlego curto diante do experimentado socialmente, devido a suas inconsistências metodológicas. Há muitos exemplos históricos a respeito em pesquisas de diferentes áreas, e muitos são os fatores presentes na tensão e na porosidade entre as pesquisas e as políticas educacionais, entendidas estas tanto como as que se expressam nos aspectos de sua gestão mais ampla, como também a que se concretiza nos cotidianos das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos, *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 66-70, maio 1983.

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 63-6, maio 1984.

DEMO, P. Qualidade e representatividade de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 76-84, nov. 1985.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendência metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *ECCOS – Revista Científica*, n. 1, 1999.

\_\_\_\_\_. Participação do pessoal da educação superior nas reformas ou inovações do sistema educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, p. 3-14, nov. 1986.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional, ações e políticas educacionais. *Boletim: textos para discussão*. Brasília: Inep, 1994. p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional: em busca de uma problemática própria. *Impulso – Revista da Unimep*, v. 6, n. 12, p. 9-24, 1993.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: tendências e potencialidades da pesquisa educacional no Brasil. In: Seminário Regional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 3. *Anais...* São Paulo: USP, 1987. p. 112-21.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

\_\_\_\_\_. O Problema da metodologia da pesquisa nas ciências humanas. In: RODRIGUES, M. L.; NEVES, N. P. (org.). *Cultivando a pesquisa*. Franca: Edit. Unesp, 1998. p. 9-39.

GATTI, B. A.; SILVA, T. R. N.; ESPOSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, p. 7-14, nov. 1990.

GOUVEIA, A. J. A Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 75-87, dez. 1976.

LUNA, S. O Falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 70-4, ago. 1988.

MELLO, G. N. A Pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

WARDE, M. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67-75, maio 1990.