

## A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL: DIFICULDADES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Pedro Goergen\*

O presente texto não é propriamente o resultado de uma pesquisa no sentido mais estrito da palavra, mas a reunião, ainda precária, de uma série de observações colhidas através da leitura de textos sobre pesquisa, de relatórios de pesquisa e da experiência na orientação de dissertações e teses. A expectativa é que estas considerações sirvam como uma pequena introdução ao tema da pesquisa educacional no Brasil. Sobre tudo os jovens que iniciam suas atividades de pesquisa deveriam, antes de mais nada, tomar conhecimento da nossa tradição na área da investigação educacional: quando iniciou, quais as principais tendências, temas e métodos, quais os erros e acertos que ocorreram. Enfim, saber até onde chegamos.

O espaço disponível, forçosamente, levará ao exame superficial dos temas abordados e à exclusão de muitos pontos importantes. Antes de tudo, é necessário apontar a mais importante deficiência, decorrente desta limitação: sobretudo no segundo item não há como contextualizar a evolução da pesquisa no espaço maior da evolução sócio-cultural na qual ela acontece. Esta deficiência, que um trabalho mais amplo e detalhado não poderia apresentar, é suprida, de alguma forma, pela bibliografia ampliada, que não se restringe aos textos diretamente usados. A leitura das publicações indicadas poderá preencher lacunas abertas no presente artigo.

Quase todos os trabalhos disponíveis no mercado internacional começam com um ou mais capítulos dedicados à questão do estatuto de cien-

\* Professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

tificidade desta área de conhecimento, seu relacionamento com as chamadas ciências auxiliares, a especificidade de seu método e objeto de investigação. Esta é uma discussão que se faz necessária nos tratados sobre ciência da educação uma vez que existem muitos e importantes autores que negam à pesquisa educacional a condição de cientificidade. Não queremos entrar por este caminho não só porque o espaço disponível não seria suficiente, mas sobretudo porque esta discussão não ganhou relevância no Brasil. Apesar de esta discussão epistemológica não ter sido realizada entre nós, alguns de seus aspectos estão muito presentes e merecem a nossa atenção. Trata-se, antes de mais nada, das duas principais formas de investigação que, conforme terminologia de Thiollent, dividem a área da pesquisa educacional em pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Na tentativa de lançar algumas luzes, reuniremos alguns apontamentos sobre este antagonismo que, na prática, marca até hoje, profundamente, a área da pesquisa educacional. Neste contexto, aproveitaremos para fazer algumas considerações sobre a especificidade dos procedimentos metodológicos e o objeto da investigação educacional, bem como seu relacionamento com as chamadas ciências auxiliares.

Após estas considerações de caráter mais geral, voltaremos nossa atenção para a evolução histórica da pesquisa educacional no Brasil. Seguindo as periodizações já consagradas de alguns autores, queremos mostrar, em traços muito gerais, os principais enfoques temáticos e metodológicos assumidos pela pesquisa educacional desde que começou a existir de forma mais sistemática e institucionalizada por volta dos anos 40 até os dias de hoje.

Como terceiro e último ponto, procuraremos discutir alguns aspectos da pesquisa educacional na atualidade. Para facilitar, agrupamos os vários tópicos mencionados, respectivamente, em aspectos positivos que devem ser mencionados, dificuldades existentes e desafios que se colocam.

## **Ciência da Educação: o Conhecimento na Tensão entre o Ser e o Dever Ser**

Se de um lado, podemos constatar que todos os autores atribuem grande relevância à educação, sentimos, de outro — sobretudo no contexto da academia onde ela aparece ao lado de outras ciências como a sociologia, a psicologia, a política, a economia, etc. —, que está muito desprestigiada. Certamente, a incidência de razões conjunturais explica, em grande parte, os altos e baixos pelos quais passam periodicamente algumas áreas do saber. Assim, por exemplo, as possibilidades profissionais abertas através dos conhecimentos adquiridos em determinada área determinam o seu maior ou menor prestígio. No caso da educação, além destes fatores de caráter estrutural e externos à ciência em si, como seria, por exemplo, o baixo salário pago aos professores, o desprestígio está ligado a fatores estruturais mais profundos e que dizem respeito ao próprio estatuto epistemológico desta área de conhecimento. Não seria o fato de a ciência da educação ainda não ter conseguido demarcar bem os seus limites e sua especificidade em termos de método e conteúdo, movimentando-se em terreno movediço, amparada ora numa ora noutra ciência vizinha, a razão pela qual as ciências estabelecidas insistem em lhe negar reconhecimento? As respostas dadas a esta pergunta e as polêmicas levantadas enchem prateleiras de muitas bibliotecas e são a abertura obrigatória dos tradicionais manuais de ciência da educação. Os contendores agrupam-se em torno de duas posições fundamentais: a teórico-filosófica e a empírico-descritiva. Entre estes, colocam-se os que defendem uma posição conciliatória.

Em 1888, Wilhelm Dilthey qualificou a ciência da educação como retrógrada, porque ela, ao contrário dos outros campos do conhecimento, continuava presa ao estágio ingênuo dos assim chamados sistemas culturais (Dilthey, 1960, p. 177-8). A ação pedagógica, no entender de Dilthey, continuava a orientar-se, de um lado, pelo empírico e, de outro, por um sistema de normas, ambos aceitos dogmaticamente. Por isso, a educação ainda não teria se colocado a questão da tensão entre o que é realidade educacional e o que deve realizar. Ao assinalar que a educação não pode considerar realizada toda a sua tarefa enquanto se declarar satisfeita com a empiria histórica, Dilthey apontava para o duplo caráter

da ciência da educação: é ciência que deve propiciar conhecimento sobre a realidade educacional tal qual ela é e é ciência que deve oferecer respostas orientadoras da ação pedagógica. Dilthey exige uma ciência da educação que não fique presa ao empírico, mas que prossiga, hermeneuticamente, do ser empiricamente constatado para o dever ser (Schaller, 1968, p. 9). A educação é, portanto, responsável pela elucidação do ser e da realidade educacional historicamente dada, bem como pelo dever ser da ação pedagógica.

Portanto, Dilthey explicitou, em fins do século passado, uma dualidade no interior da educação que, apesar de todas as tentativas de superação, continua figurando como um dos maiores obstáculos para a definição dos estatutos epistemológicos desta área de conhecimento até hoje. A partir desta duplicidade, que se insere na tradição do pensamento hegeliano, o qual define o ser do outro como um fenômeno do espírito que esconde uma regra, um dever ser, um sentido, porquanto o outro pertence ao processo de auto-realização do espírito absoluto que tudo envolve (Idem, p. 12), acentuou-se o isolamento entre o ser e o sentido da realidade educacional. A partir destas duas competências ocorreu a divisão da ciência da educação em duas correntes distintas: uma, representada por aqueles que julgam imprescindível e prioritário o caráter normativo e, outra, que se concentra sobre a factualidade dos fenômenos educacionais. A primeira, nascida no interior da filosofia, percebe a educação como uma incumbência que requer, por parte da teoria, a necessária orientação para o seu proceder. A segunda, de caráter empírico, parte dos pressupostos epistemológicos colocados pelas ciências exatas e restringe a ciência da educação aos limites da factualidade como única forma de preservar sua prerrogativa de cientificidade. Uma, portanto, constitutiva de normas, outra constatativa de fatos.

Ao longo da evolução do pensamento educacional registra-se um permanente debate que tem momentos de confronto e de conciliação:

a) As duas posições conservam-se irredutíveis, negando o caráter de cientificidade da outra. A polêmica que se estabeleceu serviu para clarear, de lado a lado, a própria posição e para ressaltar os presumíveis

erros da posição contrária. Para uns, a ciência da educação só pode ser experimental, uma vez que os resultados de qualquer ciência devem ser passíveis de controle intersubjetivo. As áreas de conhecimento que se ocupam de juízos de valor que fogem a este controle pertencem, por conseguinte, a um campo pré-científico e, portanto, ideológico. Os que defendem a posição contrária atacam o conceito unívoco e empirista de ciência, destacando a especificidade de cada ciência e a impossibilidade de enquadrá-las todas num suposto modelo universal de ciência. A rigidez destes posicionamentos levou a desfigurações unilaterais, das quais são exemplos o racionalismo e o empirismo (Idem, p. 16).

b) Tenta-se a conciliação entre as duas posições através das atribuições de competências específicas a cada uma. Admitindo, de parte a parte, a cientificidade da posição contrária, a ciência da educação estaria ligada ao estudo dos fatos empíricos, enquanto a doutrinação pedagógica cuidaria da elaboração das orientações e normas da ação pedagógica.

c) Parte-se aqui do pressuposto de que a realidade educacional inclui constitutivamente a tensão entre o ser e o dever ser. Ser e dever ser constituem a unidade do fenômeno educacional e a ciência, que se restringe a um ou outro pólo desta tensão, não alcança a realidade educacional na sua completa unidade. Através da aproximação entre o método especulativo das ciências humanas e o método empírico das ciências exatas chega-se a um novo procedimento metodológico denominado empírico-hermenêutico, que procura dar conta do ser e o do dever ser como momentos constitutivos da mesma realidade educacional. Neste contexto, conforme assinala Schaller, a ciência da educação define-se como uma ciência teórico-prática, cuja tarefa seria a de trabalhar o sentido do dever ser a partir da realidade educacional concreta (Idem, p.18).

Com muita propriedade, Schaller chama a atenção para os riscos de um isolamento entre uma ciência empírica e uma ciência especulativa da educação. "Deve-se alertar para o perigo que por vezes corre a ciência da educação empírica, uma vez que ela tem como objeto apenas o fato dado. Ao mesmo tempo que não aceita que as suspeitas ciências normativas lhe digam qual é o seu encargo, admite que outras ciências exatas próximas, mas igualmente incompetentes no caso, lhe sugiram o que deve fazer. Para o esclarecimento da realidade, a ciência da educação

necessita, atualmente, da psicologia, da sociologia, da ciência política, da economia; a partir daí, esgotadas todas as possibilidades de constatação do dado, a ciência da educação deve servir-se de sua própria razão e formular, em permanente diálogo com as ciências próximas, os encargos da educação na situação concreta. Da mesma forma deve ser evitado o perigo inverso ao qual está exposta a ciência da educação especulativa: a mediação não mediada do ser. Com justa razão a ciência filosófica da educação foi acusada, repetidas vezes, de ser cega para os fatos e para o real" (Idem, p. 21-2).

Este esquema, sumário e simplificado, resume de alguma forma o debate sobretudo europeu, que acompanhou o esforço da ciência da educação para constituir-se como área autônoma de saber. Ligada e inserida na tradição das ciências humanas, recebeu o apelo das modernas ciências exatas (Willman-1876, Durkheim-1911, Brezinka-1971) para trocar seus velhos métodos especulativos pelo novo instrumentário científico. Ganharia de um lado, perderia de outro. Ou seria possível uma conciliação? Este é o debate que continua.<sup>1</sup>

Os americanos, geralmente menos comprometidos com a tradição humanista européia, puderam avançar caminhos menos conflitantes. Colocados na tradição do cientismo (Franklin, Jefferson, Rittenhouse), do pragmatismo e experimentalismo (James) sobre o terreno comum da nascente sociedade industrial (Schmidt, 1981, p. 653-4), voltaram-se muito mais desinibidamente para a realidade existente, procurando entendê-la com o auxílio de métodos empíricos.

Ambas as formas de pensamento tiveram influência no Brasil, mas nunca foram objeto de estudos epistemológicos mais sistemáticos e continuados. O que mais se ouve nos corredores de nossas universidades é um certo resmungar epistemológico que revela desacordo, mas não se define em argumentos claros. Talvez seja esta uma das razões da existência paralela e isolada das duas formas de investigação: uma, voltada para

<sup>1</sup> W. Brezinka dedica a sua principal obra *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Da pedagogia à ciência da educação), Weinheim, Beltz, 1975, ao estudo desta questão.

os textos, aspectos históricos, fundamentos, de caráter teórico-filosófico e que não dá muita atenção aos fatos reais; outra, dedicada às pesquisas empíricas, obcecada, muitas vezes, pelo afã de juntar dados e desatenta aos elementos explicativos que se escondem por detrás dos fatos.

Um dos poucos autores que entre nós se distingue no debate deste assunto é Thiollent (1980). Acompanhamos sua posição conciliatória a partir da qual critica tanto o extremismo da metodologia qualitativa quanto da quantitativa. "No estudo da metodologia das ciências sociais, em particular na pesquisa da educação, podemos distinguir uma pluralidade de enfoques que dão privilégio quer aos aspectos qualitativos, quer quantitativos. Do ponto de vista do ideal geral da ciência, pensamos que uma articulação dos dois tipos de aspectos é mais satisfatória. Mas dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativas, por exemplo, a descrição da representação do papel da escola na sociedade, ou principalmente quantitativas, por exemplo, a análise da evasão escolar. Pesquisas assim delimitadas poderiam ser articuladas numa visão maior, na qual haveria uma real combinação de aspectos qualitativos e quantitativos" (Thiollent, 1984, p.46).

Estas considerações sobre o embate entre estas duas principais concepções de investigação educacional, a teórico-filosófica e a empírica, mostram a dificuldade que esta área de saber enfrenta desde a definição de ciência a partir do modelo epistemológico das ciências exatas. Enquanto persistir a monomania de se considerar científicos apenas aqueles conhecimentos construídos segundo os princípios da ciência exata, a investigação educacional poderá responder apenas parcialmente a estas expectativas, pelo menos enquanto estiver orientada para o seu verdadeiro objeto, a realidade educacional, a qual tem determinações históricas, culturais, axiológicas, etc, que jamais poderão ser captadas plenamente através do uso exclusivo de métodos empíricos. Nem por isso a introdução destes métodos — e talvez deva ir nesta direção o nosso maior esforço — deixa de ser menos essencial na elaboração do saber na área da educação. Não é a incompetência dos cientistas, mas a peculiar dificuldade inerente ao objeto da investigação educacional a razão do suposto atraso no seu desenvolvimento como ciência. "Não se pode

esquecer que a educação por causa da multiplicidade e mutabilidade dos fatores constitutivos é muito mais difícil de ser pesquisada que qualquer outro objeto da natureza. São sobretudo estas dificuldades, inerentes ao próprio fenômeno educacional, as responsáveis pelo atraso de nosso saber teórico sobre educação. Ainda que as regras gerais dos métodos científicos sejam conhecidas e pareçam corretas, permanece a dúvida se elas podem ser aplicadas aos problemas educacionais concretos" (Brezinka, 1975, p. 47). É levando em consideração estas peculiaridades do campo da investigação da pesquisa educacional que Thiollent coloca, justificadamente, a necessidade de se "evitar duas formas de radicalismo: o radicalismo quantitativista, ainda vigente entre os positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera-especulação que não pode fazer parte da ciência e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos" (Thiollent, 1980, p.46).

A superação destes dois extremos, não através da eliminação das diferenças que necessariamente devem ser preservadas, mas do mútuo reconhecimento, colaboração e complementação, corresponde à difícil tarefa de elaboração e desenvolvimento da ciência educacional no Brasil.

## **A Evolução da Pesquisa Educacional no Brasil**

Feitas estas considerações gerais sobre os fundamentos epistemológicos da investigação educacional, queremos nos dedicar mais especificamente à evolução desta área de pesquisa no Brasil. Para isto, serviremo-nos de alguns estudos publicados ao longo das décadas de 70 e 80, destacando os trabalhos de Gouveia (1971 e 1976), Cunha (1978), Saviani (1983), Gatti (1982 e 1983) e Mello (1983). Os trabalhos destes autores marcam época e sua leitura é imprescindível para a obtenção de uma visão mais completa da evolução da pesquisa educacional no Brasil. Estes estudos não apresentam divergências fundamentais apesar de se diferenciarem tanto sob o ponto de vista da perspectiva adotada pelo autor, quanto no que diz respeito ao realce atribuído a este ou aquele ponto. É

de se notar, também, que os textos foram elaborados em diferentes épocas de 1970 para cá. Para não nos tornarmos repetitivos e evitarmos uma exposição compartimentalizada, vamos dar destaque maior aos trabalhos de Gouveia (1971), às ampliações apresentadas por Cunha (1978) e às reflexões de Mello (1985), que analisa com mais detalhe o período de 1964 para cá.

No seu primeiro e pioneiro estudo, Gouveia distingue três principais fases na evolução da pesquisa educacional no Brasil:

a) O marco inicial das atividades de pesquisa educacional no Brasil é a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no ano de 1938. A fase então inaugurada, e que se estenderia por toda a década de quarenta e grande parte da década subsequente, caracterizou-se pelos estudos de natureza predominantemente psicológico-pedagógicos. "Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante" (Gouveia, 1971, p. 2).

b) O segundo período inaugurou-se, sempre segundo a periodização de Gouveia, com a criação, no INEP, do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956. Do psicopedagógico, a ênfase passou a deslocar-se para estudos de natureza sociológica.<sup>2</sup> "Nesse período, que se prolongou até 1964, produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys* e tentativas de análise macroscópica em que o foco da atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional" (Idem, p. 3-4).

c) O último período registrado por Gouveia compreende os anos de 1964 a 1971, ano de publicação do trabalho. Predominam estudos de natureza econômica, incentivados por órgãos federais e internacionais de financiamento. "A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros

<sup>2</sup>

Ver sobre este assunto o estudo de Gouveia sobre Orientações teórico-metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil, Cadernos de Pesquisa, São Paulo (55):63-7, nov. 1985.

tópicos que sugerem, igualmente, racionalização, são itens freqüentes em documentos pragmáticos" (idem, p. 4).

Luiz Antonio Cunha (1978) concorda com a periodização feita por Gouveia, mas acrescenta dois pontos que devem ser mencionados. O primeiro diz respeito ao início das atividades de pesquisa educacional no Brasil que, para Gouveia, se dá com a criação do INEP em 1938 e para Cunha já se iniciara alguns anos antes com a introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, por Anísio Teixeira.

O segundo aspecto assinalado por Cunha e que nos parece mais relevante refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação. Este dado é importante tanto para se entender o crescimento do volume de pesquisas, quanto para explicar a diversificação metodológica e de conteúdo registrada desde então.

Segundo Cunha (1978, p. 3), "teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação". Os programas de pós-graduação que começaram a funcionar desde 1965 (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e apresentaram as primeiras teses a partir de 1970 (Universidade Federal de Santa Maria-RS) assumiram grande importância e contribuíram para o esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional (Idem).

As pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação podem, ainda segundo Cunha, ser agrupadas em três tipos. O primeiro é o das pesquisas feitas em forma de dissertação ou tese para a obtenção do título de mestre ou doutor. O segundo, o das pesquisas encomendadas por órgãos governamentais nas áreas de sua competência (consultorias). Por fim, o grupo das pesquisas realizadas pelos docentes a partir de sua iniciativa, isto é, as teses de professores (Idem, p. 3-4). Estes trabalhos caracterizam-se pelas diferentes abordagens denominadas por Cunha de "parâmetros viesados". Destacam-se o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo (Idem, p. 6). Estas tendências predominantes são interpretadas como vieses que devem ser superados. "Antes de mais

nada (...) o idealismo e o legalismo, profundamente arraigados nos conceitos correntes. Em seguida, uma correta orientação metodológica deve postular a inter-relação de todas as regiões da sociedade e da historicidade dessas relações, implicando a capacidade de umas regiões determinarem o movimento das demais, relações essas que se estabelecem de forma específica em cada momento histórico. (...) Em termos de temática, é preciso abandonar vieses poderosos, pois revitalizados pelas próprias relações de dependência: o tecnicismo e o estrangeirismo. É preciso tratar de temas que, embora familiares para alguns, permanecem fora das agendas da maioria dos pesquisadores: o que faz a escola, não a escola em geral, mas a escola concreta; que valores afirma como bons e desejáveis e quais os que rejeita como maus e indesejáveis; que língua ensina e que línguas cala..." (Idem, p. 13).

Mesmo com a marca de todos estes vícios, os programas de pós-graduação tiveram importância decisiva no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, uma vez que é neles que se realizou e se realiza a grande maioria das pesquisas. Apesar das dificuldades, dos erros, dos "vieses", como dizia Cunha, muito foi alcançado. Se há muito a ser corrigido, como veremos adiante, devemos saber que o passo em falso é o preço de quem quer aprender a caminhar.

Quanto ao estudo apresentado por Mello em 1985, limitar-nos-emos àquela parte que se refere ao período de **1964** para cá. Encontram-se neste texto importantes elementos para a compreensão deste movimentado e contraditório período da evolução da pesquisa educacional. Também encontramos pontes que nos conduzem a relevantes aspectos da pesquisa atual, aos quais faremos referência no próximo item.

A partir do marco simbólico que é 1964, introduz-se, segundo Mello, um elemento novo no contexto da pesquisa educacional — o da segurança. "Educação e desenvolvimento, educação e democracia já não constituem um binômio, mas aí se introduz a premissa de que o desenvolvimento e a democracia deverão ser constituídos garantindo-se a ordem e a estabilidade das instituições tradicionais" (Mello, 1985, p. 26). Este novo elemento introduziu uma ruptura que "divide o campo da pesquisa educacional colocando, de um lado, uma tendência que poderíamos

caracterizar como 'oficial', numa linha de pesquisa bastante voltada para o aprimoramento do próprio trinômio educação-desenvolvimento-segurança e, de outro, uma tendência de reflexão e, conseqüentemente, de investigação e de pesquisa educacional onde predominarão a crítica e a denúncia deste atrelamento da educação e do desenvolvimento às questões de segurança" (Idem). O lado oficial desta ruptura corresponde a uma abordagem ligada à teoria do capital humano que vê o papel da educação a partir de uma ótica estritamente economicista. Trata-se de encontrar técnicas para operacionalizar a preservação e o desenvolvimento do existente. Do outro lado da ruptura, temos a negação do entendimento anterior e o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico, que substitui o otimismo das fases anteriores pendendo para um pessimismo que denuncia "o caráter seletivo e excludente mas, principalmente, o caráter reprodutor, autoritário e dominador das ações educacionais" (Idem, p. 27). Trata-se de um momento negativista e pessimista porque se fixa numa crítica à educação, que é percebida, exclusivamente, como uma atividade a serviço do aperfeiçoamento e perpetuamento do trinômio educação-desenvolvimento-segurança, sem avançar para propostas novas.

Em meados da década de 70, surge um elemento novo que é a crise do milagre econômico vivido pelo país naquela época. Registra-se, neste tempo, um esforço muito grande no sentido de superar a ruptura, acima descrita, entre o esforço de aprimoramento do sistema de ensino e a denúncia do papel conservador e reprodutor da educação de modo geral. A educação começou a ser percebida "em termos de seu papel transformador" e a atenção dos pesquisadores começou a voltar-se para "apreensão do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino".<sup>3</sup> A educação passou a ser vista não apenas como promotora do desenvolvimento psicopedagógico como nos anos 30, nem como simples aperfeiçoadora do binômio segurança e desenvolvimento, mas como um

MELLO, G. N. de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 19 grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (53) :27, maio 1985. Trata-se ainda muito mais de um desejo do que de uma volta efetiva dos pesquisadores para a realidade da escola concreta, conforme anuncia Mello. Este objetivo, não plenamente alcançado até hoje, continua sendo um ponto mencionado nas críticas feitas atualmente à pesquisa educacional.

"potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento dos interesses majoritários e, portanto, para a construção da democracia, ainda que permeada pelas condições próprias do sistema econômico e político" (Idem).

Com a abertura política, ocorrida, sobretudo, a partir das eleições de 1982, inicia-se uma nova fase da pesquisa educacional brasileira que, precedida pelas novas perspectivas políticas, abre espaço para a ação transformadora também na educação. A pesquisa entra numa fase em que se vê com certo realismo a escola e, sobretudo, as legítimas aspirações populares com relação ao ensino. Renegam-se as análises de procedência sobretudo acadêmica paralisadas na crítica ao sistema de ensino como elemento reprodutor. Evidencia-se que o próprio surgimento da crítica reprodutivista é argumento suficiente para mostrar que o sistema de ensino não é tão absolutamente reprodutivista quanto aquela crítica procurava mostrar. Além disso, as críticas reprodutivistas, vindas particularmente da França e professadas pelas academias, tiveram que rever sua posição ante uma realidade educacional que evidenciava, cada vez mais, que era inútil insistir na crítica negativista. Apesar das denúncias que eram feitas, todos os grupos sociais, desde a classe mais baixa até a mais alta continuavam aspirando "ingressar, permanecer e progredir no sistema de ensino" (Idem, p. 28).

Resumindo o exposto, podemos reconhecer na evolução da pesquisa educacional no Brasil as seguintes fases:

a) Desde o início até meados da década de 50 prevalecem os estudos de natureza psicopedagógica. As preocupações dominantes eram os processos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.

b) A fase que inicia com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa (1956) e vai até a revolução de 1964, quando a ênfase deslocou-se do fator psicológico para o estudo de natureza sociológica. Realizaram-se estudos de caráter funcionalista, baseados na teoria do capital humano, que acreditavam na educação como fator de desenvolvimento e modernização.

c) A partir de meados da década de 60 (revolução de 1964) até meados da década de 70 surge uma ruptura que divide o campo da pesquisa educacional em dois lados: o lado "oficial", cujo objetivo principal é o aprimoramento do trinômio educação-desenvolvimento-segurança e, o lado dos estudos críticos, que denunciam o atrelamento da educação à manutenção e desenvolvimento do sistema político vigente. De uma parte, pesquisas de forte teor liberal e empiricista e, de outro, o rompimento radical com estes parâmetros e a adoção das idéias de Bourdieu e Passeron, elaboradas na França. Na medida em que regredia o "otimismo" e a confiança na educação como fator de transformação e avançava, em contrapartida, o pessimismo e o desânimo que via na educação nada mais que um engenho reprodutor dos interesses das classes dominantes, instalou-se um imobilismo sem saída.

Neste período, deve-se assinalar como acontecimento importante a criação dos cursos de pós-graduação e a elaboração de teses e dissertações a partir dos anos 70. Os estudos elaborados nestes programas estiveram marcados por variadas tendências e modismos que em parte sobrevivem até hoje.

d) Um novo impulso para superar o imobilismo reprodutivista baseado, sobretudo, nas idéias de Bourdieu e Passeron surgiu ao longo da segunda metade da década de 70, a partir da teoria de Snyders. Esta, servindo-se de uma interpretação dialética da realidade, mostrou que a educação não pode ser entendida como monoliticamente reprodutora uma vez que jamais forma uma realidade totalmente homogênea. Com a superação do obscurantismo político e a conquista gradual da abertura política renasce a esperança e a confiança na possibilidade de mudanças na educação. Primeiro surgiu a teoria que se tornou conhecida como a "teoria das brechas", que propunha o aproveitamento das desarmonias existentes no sistema para introduzir críticas que reforçariam o desequilíbrio e poderiam provocar mudanças. Hoje, esta teoria, de caráter bastante passivo, foi substituída por um posicionamento mais dialético que interpreta a realidade como sempre contraditória e, portanto, sempre passível de ser positivamente transformada.

## Apontamentos sobre Aspectos Positivos, Negativos e Desafiantes da Pesquisa Educacional Hoje

O breve retrospecto histórico que fizemos nos mostra que a pesquisa educacional é uma atividade ainda muito recente no Brasil. Olhando-se de uma forma global não é exagerado afirmar que ainda estamos ensaiando os primeiros passos. Não tanto no sentido do conhecimento de técnicas e métodos de pesquisa, mas sob o ponto de vista da estruturação e organização de uma área de saber, empenhado em elaborar um complexo teórico capaz de ir cobrindo passo a passo, os vários aspectos da realidade educacional formando uma tradição de pesquisa. Esta deve ser, mesmo na discordância, a meta comum dos pesquisadores. Neste sentido, queremos levantar alguns aspectos da pesquisa educacional que representam avanços, dificuldades ou desafios na elaboração disto que, genericamente, poderíamos chamar de teoria educacional.

### Os avanços

a) O primeiro avanço nos parece ser o quantitativo. Em nenhum momento da história da pesquisa no Brasil foram realizadas tantas pesquisas. Além dos inúmeros programas de pós-graduação em educação, seja a nível de mestrado, seja de doutorado, há várias outras instituições que se dedicam à pesquisa educacional. Mesmo se nos limitarmos às teses elaboradas nos cursos de pós-graduação, encontraremos, pelo menos em relação ao nosso passado, um volume bastante razoável de pesquisas. E bem verdade que a quantidade de pesquisas realizadas não diz nada sobre a relevância destas pesquisas. Seja como for, parece-nos mais provável que pesquisas relevantes e de qualidade surjam de um contexto onde se realizam muitas pesquisas do que de um contexto onde não se pesquisa. Até se poderia estabelecer um paralelo entre a pesquisa e o esporte. Numa disciplina esportiva que não é praticada por amplos setores da população, dificilmente o País terá um selecionado forte, a não ser que contrate atletas de outros países.

b) A pesquisa educacional superou a fase da crítica reprodutivista que dominou o cenário educacional ao longo dos anos 70. Não que esta crítica

não devesse ter sido feita ou que não tenha tido sua importância e méritos. O fato é que desembocou num negativismo imobilista que estava em plena contradição com os anseios populares de ter mais e melhor educação.

Neste contexto, ocorreu também a recuperação da pesquisa empírica, que deixou de ser execrada como uma mera descrição positivista de fatos e contagem de números que em nada contribuía para a análise mais profunda e para além das aparências da realidade educacional. Anteriormente, vista como presa à mera aparência dos fatos, era desqualificada como retrógrada e conservadora. Em contrapartida, a pesquisa tida como mais relevante era a macroscópica, que dispensava o conhecimento da realidade educacional para elaborar suas teorias. Tanto que estas eram trazidas inteiras e prontas de outros contextos culturais. A reabilitação da pesquisa empírica significa a volta para a nossa realidade, para a nossa escola, a nossa sala de aula, o nosso professor e, também, para o relacionamento desta nossa escola com a sociedade na qual ela existe. Esta era uma condição indispensável inclusive para as elaborações teóricas mais amplas.

c) Como vimos, pelo menos esta é a nossa leitura do estado da arte, hoje se reconhece nos meios mais esclarecidos da pesquisa educacional a necessidade de se debruçar sobre a realidade educacional brasileira para, a partir do conhecimento inclusive empírico desta realidade, elaborar esquemas interpretativos adequados e propor formas de ação apropriadas e eficientes para a transformação desta realidade. Neste sentido, já se verifica um posicionamento muito mais crítico com relação às teorias vindas de fora, sem menosprezar as importantes contribuições que elas podem trazer.

d) Há hoje possibilidades melhores de colaboração mútua entre os setores encarregados de realizar as pesquisas e os responsáveis pelas decisões e pela condução da política educacional. Este fato é certamente, em grande parte, decorrência do momento político que vivemos hoje, em que os interesses dos administradores muitas vezes coincidem com os dos pesquisadores. Não podemos também esquecer, como já foi dito acima, que há um número considerável de pesquisadores que foram chamados a



ocupar cargos importantes, tanto a nível de governo quanto de instituições que financiam pesquisas.

As dificuldades

a) A área da pesquisa educacional, apesar dos avanços registrados anteriormente, ainda encontra-se dividida em dois grandes blocos: a pesquisa teórica (teoricismo) e a pesquisa empírica (empirismo). Conforme colocamos no primeiro item deste texto, há uma antiga disputa, ainda não resolvida, entre estas duas formas de pesquisa. De um lado, a postura daqueles que pretendem "captar a realidade social a partir de uma 'fotografia' instantânea" do real, sem levar em conta os elementos históricos e estruturais nos moldes positivistas e desprezando a elaboração teórica (Thiollent, 1980, p. 16-7). De outro, aqueles cuja palavra de ordem consiste num discurso supergeneralizante que "tira a sua força de convicção não da comprovação fatural, mas apenas dos argumentos simbólicos dependentes do *status* do locutor" (Idem, p. 19). A alternativa de solução ou conciliação é a perspectiva crítica que nega tanto o exclusivismo dos fatos (empirismo) quanto a generalização longe dos fatos (teoricismo) na busca de uma "concepção na qual a técnica de pesquisa, considerada no plano social e no plano do conhecimento é apresentada como técnica de relacionamento ou de comunicação entre o pólo investigador e o pólo investigado, ambos socialmente determinados" (Idem, p. 23).

Este distanciamento entre os estudos teóricos e as pesquisas empíricas é o quadro que ainda caracteriza os programas de pós-graduação, nos quais se agrupam pesquisas empíricas, muitas vezes estudos de caso que abordam recortes mínimos da realidade com alcance explicativo muito limitado e estudos teóricos que manejam conceitos totalmente distanciados da realidade, cujo potencial de aproveitamento também é muito reduzido. O objetivo a ser buscado é "a pesquisa numa perspectiva dialética, onde o elemento empírico e a recuperação do concreto são condições fundamentais" (Warde, 1985, p.35).

b) Realizam-se muitas pesquisas sem preocupação com a relevância social do tema abordado. Num país como o Brasil, onde o volume de pro-

blemas educacionais é inversamente proporcional à quantidade de conhecimentos disponíveis que possam auxiliar na solução concreta destes problemas, é lícito esperar dos pesquisadores, que não raro têm suas pesquisas financiadas através de recursos públicos, uma séria preocupação com a relevância não somente científica mas também social de suas pesquisas (Franco & Goldberg, 1976, p. 77-8). Ainda que isto possa parecer um cerceamento da liberdade individual dos pesquisadores, é necessário conscientizá-los da necessidade de otimizar o uso dos recursos tanto humanos quanto materiais, direcionando-os para o estudo dos problemas que mais afetam a sociedade. É evidente que ao dizermos isto não temos em mente um retorno ao imediatismo que marcou a pesquisa educacional na sua fase tecnicista, sobretudo ao longo da década de sessenta. Com muito equilíbrio, Gouveia alerta para o risco de "uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os de que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para a pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades de momento, mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação de fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle" (Gouveia, 1971, p.5).

Há dez anos atrás Franco e Goldberg constatavam que "o trabalho ainda incipiente de pesquisa educacional parece padecer de uma falta de relevância, tanto teórica, quanto social. Nosso pesquisador em educação parece incorrer em dois pecados: o pecado de inocência científica e o pecado de indiferença para com os problemas da educação brasileira de hoje" (Franco & Goldberg, 1976, p. 79). Talvez a situação não seja mais tão grave quanto em 1976, mas não há dúvida que este é um ponto que deixa muito a desejar e que, portanto, deveria ser encarado com muita seriedade, sobretudo, pelos programas de pós-graduação, pelos orientadores de tese e pelos próprios pesquisadores.

c) Constata-se uma grande pulverização, isolamento e descontinuidade das pesquisas. Não há equipes de pesquisa que sob a orientação de pes-

quisadores experientes, capazes de introduzir e orientar pesquisadores mais jovens, se dediquem por um espaço mais longo de tempo à exploração de um tema, procurando analisá-lo sob suas várias facetas e acompanhá-lo em sua evolução histórica, para fazer, a partir daí, análises mais abrangentes de modo a dar conta da complexa realidade educacional. Este mesmo ponto é lembrado por Gatti (1983, p. 15) quando escreve que "a constituição de equipes de pesquisa com uma duração maior de vida nas universidades é ainda uma meta não atingida. O amadurecimento adequado de coordenadores e líderes de equipes para identificar e planejar linhas de investigação a mais longo prazo e conduzir com certa segurança os demais pesquisadores nas atividades de formulação e execução de projetos componentes de um veio coerente de investigação ainda deixa a desejar". Esta fragmentação e falta de continuidade, atribuídas por Gatti à inexistência de grupos de pesquisa, faz com que a pesquisa não encontre seu momento globalizante, sem o qual os usuários da pesquisa, que tratam do fenômeno educacional no seu todo, dificilmente poderão tirar dela proveito concreto.

d) Quem está familiarizado com as atividades dos programas de pós-graduação sabe muito bem que grande parte das teses ali produzidas não têm outro destino senão o de uma prateleira de biblioteca. Aquilo que deveria ser o anúncio, a divulgação dos resultados de vários anos de estudos e pesquisas termina no silêncio. A pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados. Um número elevado de pesquisas têm uma utilidade meramente acadêmica, ou seja, servem como demonstração do domínio de conhecimentos e técnicas científicas, requisitos exigidos para a obtenção de determinados títulos. Neste objetivo encerra-se, para muitos, o sentido último da pesquisa. São recursos públicos, diga-se com clareza, usados exclusivamente em proveito próprio. Não podemos ser simplistas e colocar sobre os ombros dos pesquisadores toda a responsabilidade pela não publicação de suas pesquisas: se, de um lado, é verdade que a qualidade das pesquisas, a relevância social dos temas e a determinação do pesquisador em querer publicar os resultados de seu trabalho existem, de outro, condi-

ções objetivas, como falta de recursos, meios adequados de publicação, etc, muitas vezes dificultam a divulgação das pesquisas. Além destes, que já tivemos oportunidade de comentar em outro trabalho (Goergen, 1985), queremos nos deter num outro pressuposto indispensável para a divulgação das pesquisas: a simplicidade e a clareza da linguagem. Ainda que ao discurso científico seja inerente certo grau de dificuldade, decorrente de seu próprio nível de complexidade, é preciso lembrar que "a linguagem hermética, erudita, nem sempre é o preço inevitável da profundidade" (Franco, 1984, p. 84). Não adianta nada, escreve Salm (1985, p. 34) "fazer uma bela pesquisa, uma bela reflexão se não se consegue transmitir aos outros os resultados; se a gente vai enrolando de tal forma a redação que ninguém entende mais nada. As vezes não sei se se trata de uma deficiência ou de mais uma sofisticação". Com isto estamos longe de acenar com aquele posicionamento, hoje bastante comum, conhecido como basismo. Partilhamos a opinião de Salgado (1985, p. 39) que critica o uso autoritário dos resultados das pesquisas, mas condena também com a mesma ênfase o perigo oposto da "adoção de um basismo do tipo: então vamos atender as demandas, vamos ouvir a população que é ela que sabe. (...) Afirmar o saber operário ou o saber do trabalhador como o único legítimo (...) resulta num basismo que é no mínimo ingênuo". Não se trata de diluir os conteúdos através do empobrecimento da linguagem, mas de evitar o hermetismo dos dialetos científicos, apenas inteligíveis aos iniciados e que limitam o acesso de eventuais usuários aos resultados das pesquisas.

e) Um último ponto ao qual gostaríamos de fazer breve referência é o da febre dos modismos que, de tempos em tempos, assola a teoria educacional no Brasil. Caem como pedras jogadas nas águas de um lago, formando, ao seu redor, primeiro pequenos depois sempre maiores círculos, que aumentam até colocar em movimento toda a superfície da água. São Bourdieu, Passeron, Establet, Snyders, etc, que, por períodos mais ou menos longos, dominam a cena, reinam quais deuses do Olimpo, defendidos por seus adoradores, que não permitem a discórdia. É o preço que pagamos pela falta de uma tradição de pesquisa e teoria educacional. Parece que a grande fase (década de 70) dos modismos temáticos está sendo finalmente superada, encontrando-se um maior equilíbrio entre as macroanálises e as microanálises voltadas para o exame da

realidade educacional. No entanto, persiste ainda um acentuado modismo metodológico. A adoção de determinado método é muitas vezes mais uma profissão de fé ideológica do que a escolha de um caminho adequado à exploração do objeto em questão.

#### Desafios e perspectivas

Neste item, queremos comentar alguns temas que, a nosso ver, são importantes e constituem desafios para a pesquisa educacional atualmente. É inevitável, por vezes, retornar a pontos já comentados acima.

a) Estamos saindo de uma fase política que tinha sua atenção voltada para o bombástico, para as grandes obras, sempre disposta a investir em projetos de grande repercussão. Recorrendo ora ao populismo ora ao autoritarismo, buscava-se o objetivo dos maiores dividendos políticos. Na nova fase política que vivemos percebe-se, em termos de educação, uma valorização do dia-a-dia, ou seja, em termos bem concretos, uma valorização da ação do professor, das dificuldades dos nossos alunos, da escola pública. Equivale dizer, o abandono das "grandes obras educacionais" que serviam, antes de mais nada, para ocultar a miséria da escola pública, onde se encontra a grande maioria das crianças brasileiras, seja no campo ou na cidade.

Coerente com a fase política que atravessávamos e no embalo da crítica que via na escola a forma institucionalizada de reprodução dos sistemas político e social, a pesquisa muito pouco valor deu à escola, voltando-se mais para projetos alternativos (fora da escola), como a educação popular, a educação de adultos, a educação não-formal, etc. "Em nome da chamada responsabilidade social do pesquisador, inúmeros pesquisadores têm se dedicado a pesquisas ditas sociais, sobretudo com grupos menos institucionalizados, e estes estudos têm chamado muito a atenção; porém, os problemas de grupos institucionalizados — por exemplo, a rede oficial de ensino que atende à grande maioria da população — não estão sendo tão analisados quanto deveriam." (Rosemberg, 1982, p. 5). Vejamos ainda a opinião de outra pesquisadora: "Na medida em que se começou a pensar mais criticamente a educação como uma microinstituição num contexto social mais amplo, o que aconteceu em

termos de pesquisa? Gerou uma quantidade de educadores que começaram a se engajar e fazer pesquisa estudando educação fora da escola. Estudando a empresa, estudando os camponeses, bóias-frias, sindicatos, movimentos de base. Eu não estou em absoluto desmerecendo o valor social dessas pesquisas, eu só estou tentando dizer que nós devemos voltar ao cotidiano dessa escola, observando a prática pedagógica, a interação professor-aluno, as estruturas hierarquizadas do poder, e no 2º grau as especificidades e mediações que ainda não conseguimos captar. Entendo que deve haver uma volta, realmente, à escola..." (Franco, 1985, p. 41).

Apesar da importância que outros aspectos e setores da educação possam ter, há concordância de que a escola pública e gratuita, ali onde se encontra a maioria das crianças brasileiras, é o centro dos mais graves e difíceis problemas da educação nacional e, por isso mesmo, se constitui em seu maior desafio. Se é verdade que os responsáveis pela política educacional nunca se ocuparam seriamente da solução dos problemas da escola, também é verdade que existe uma enorme escassez de conhecimentos que pudessem ajudar a implementar uma política mais objetiva para o setor.

b) Já tivemos oportunidade em outros momentos de nossa exposição de tocar no assunto do relacionamento teoria/prática ou, sob outro prisma, da relevância social da pesquisa. Queremos retomá-lo rapidamente para falar do relacionamento entre pesquisa educacional e políticas governamentais, como um novo espaço que tem reflexos sobre a própria pesquisa.

Historicamente já não nos encontramos numa fase de antagonismo absoluto entre o mundo dos políticos que administram a educação e os pesquisadores que constroem a teoria. A pesquisa educacional não está limitada à satisfação da curiosidade do pesquisador em decifrar determinada realidade, seja do ponto de vista teórico ou empírico. A pesquisa teórica é movida também pelo interesse da transformação da realidade. Esta constatação é suficiente para revelar que não estamos diante de uma ciência neutra (que ademais não existe em lugar nenhum), mas diante de uma atividade científica que, por pressuposto, busca a amplia-

ção dos conhecimentos para possibilitar a intervenção concreta na realidade. Há uma evidente relação entre conhecimento e interesse.

Esta relação entre a teoria (o conhecimento organicamente estruturado) e a prática não é um relacionamento pacífico, de fluxo natural, mas antes antitético. Inclui o conflito entre o conhecimento novo que traz em si a semente da transformação e a inércia conservadora do real. O conhecimento, como dizia Adorno, parte fundamentalmente da negação ou da dúvida com relação ao estabelecido. Isto cria o choque que hoje se define como o relacionamento dialético entre teoria e prática. É, portanto, ilusória a idéia do fluxo natural entre o conhecimento adquirido através da pesquisa e uma nova prática. Assim como esta nova prática constitui o interesse do novo conhecimento, a conservação da situação dada é o interesse da prática existente. Ambos os interesses criam a tensão do embate entre o antigo e o novo, que é a contenda pela qual passa toda e qualquer transformação.

Há outros elementos que não permitem que a passagem da teoria para a prática se dê sem tensão. Um deles é o fato de que aqueles que dirigem a prática e aqueles que fazem a pesquisa não são os mesmos. Há entre estes dois sujeitos várias intermediações que, por vezes, são difíceis de serem superadas. Enquanto, por exemplo, não se conseguir divulgar as pesquisas de forma que seus resultados cheguem ao conhecimento daqueles que operam a prática, a influência transformadora do conhecimento estará anulado, uma vez que a teoria cairá no vazio, servindo, no máximo para a satisfação endogênica daqueles que se ocupam dela.

Outro fator que torna a passagem da teoria para a prática uma operação mediatizada é o fato de que as pesquisas, apesar de seu esforço globalizante, geralmente permanecem muito tópicas, abordando apenas pequenos recortes daquilo que constitui o complexo da realidade educacional. Ora, a intervenção do prático se dá exatamente nesta realidade complexa, exigindo que o destaque feito pelo pesquisador encontre seu momento de reintegração no todo.

Feitas estas considerações gerais e interpretando, a partir desse esquema, o estado da relação entre teoria e prática, no atual momento histó-

rico, parece-nos haver uma abertura muito maior de cooperação entre os pesquisadores educacionais e os administradores da política educacional. As razões, como já mencionamos anteriormente, devem ser procuradas na atual fase de democratização do País e no fato, muito concreto, da convocação de muitos pesquisadores para o exercício de cargos administrativos, seja a nível de governo ou de instituições financeiras.

Apesar desta perspectiva e da influência que ela certamente terá sobre a orientação de muitas pesquisas, é necessário lembrar que "as relações entre a pesquisa educacional e políticas governamentais na área da educação não são automaticamente definidas, mas complexas, cheias de armadilhas" (Salgado, 1985, p. 37). Guiomar N. de Mello (1985), que é pesquisadora e exerceu importantes cargos políticos no Estado de São Paulo, lembra que, se, de um lado, estamos vivendo uma fase de integração maior entre a pesquisa e a política educacional por causa da convocação de muitos pesquisadores para cargos políticos na administração do novo governo, fica manifesta, ao mesmo tempo, a dificuldade desta integração.

A pesquisa educacional ainda se ressentida de sua tradição idealista, fragmentária e pouco relevante no que diz respeito ao fornecimento de subsídios, diagnósticos e avaliações que auxiliem a intervenção no sistema educativo. Por outro lado, "os administradores e os responsáveis pela política educacional usualmente não se ocupavam em fundamentar suas decisões na pesquisa educacional, como se fossem dotados de dom adivinhatório ou recebessem por meio da revelação divina os conhecimentos de que necessitavam para orientar suas decisões. Estabeleceu-se, assim, de certa forma, um círculo vicioso: a pesquisa educacional não se mostrava útil para o administrador em educação, e este não a valorizava como potencialmente capaz de orientar as tomadas de decisões e, portanto, não a estimulava" (Ribeiro Neto, 1976, p. 72).

Devemos observar, por fim, que, apesar dos aspectos positivos deste relacionamento entre pesquisa e políticas governamentais, a pesquisa educacional não pode perder sua independência e andar a cabresto dos interesses dos administradores da política governamental.

c) Como vimos no início de nossa exposição, a história da pesquisa educacional, tanto aqui quanto em outros lugares, está dividida em duas correntes: a pesquisa teórico-filosófica, que se dedica à análise mais qualitativa do fenômeno educacional e a pesquisa empírico-descritiva, que estuda os aspectos quantitativos da educação.

As duas concepções se baseiam em modelos históricos divergentes. Uma nasceu da filosofia enquanto "procurou reestruturar seus questionamentos colocando a sociedade como aquele substrato que na filosofia tradicional eram as essências imutáveis ou o espírito" (Adorno, 1986, p. 81). A outra partiu do modelo empírico que vê o seu limite no fato dado. "Da mesma forma como a filosofia desconfiava da ilusão dos fenômenos e estava à procura de explicações, assim a teoria desconfiava tanto mais radicalmente da fachada da sociedade quanto mais impecável ela se apresentasse. A teoria quer tornar manifesto aquilo que secretamente une a engrenagem. A nostalgia do pensamento para o qual já fora insuportável a falta de sentido daquilo que simplesmente é secularizou-se no impulso da desmistificação. Ela quer alçar a pedra debaixo da qual está aninhado o monstro; apenas no seu conhecimento está o sentido da teoria. Contra esta tendência volta-se a pesquisa empírica da sociologia. Desmistificação, como ainda era admitida por Max Weber, para ela não é nada mais que um caso especial de mistificação. A concentração sobre o que existe escondido e que deveria ser mudado é mera perda de tempo no caminho da transformação do real. Aquilo que hoje se enquadra sob o nome geral de pesquisa social empírica tem, desde o positivismo de Comte, de forma mais ou menos admitida, a ciência natural como modelo. Ambas as tendências negam-se a chegar a um denominador comum" (Idem, p. 82).

Esta divisão, magistralmente descrita por Adorno, continua existindo até hoje. Seria ingênuo simplesmente pleitear a união entre as duas formas de pesquisa, conforme explicita Thiollent (1984), a quem já nos referimos anteriormente: "dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativas, por exemplo, a descrição das representações do papel da escola na sociedade, ou principalmente quantitativas, por exemplo, a análise da evasão escolar". É necessário, sim, trabalhar no sentido de se alcançar uma maior integração entre ambas. Parece-nos que a discussão quantidade *versus* qua-

lidade nem sempre é uma discussão que procede de uma argumentação epistemológica profunda, mas que "corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores e à rivalidade entre centros de pesquisas" (Idem).

O problema maior e que importa assinalar aqui é que as duas formas de abordagem, quando tomadas isoladamente, têm seu potencial explicativo muito reduzido, tanto pelo caráter idealista da teoria quanto pelo caráter empiricista do mero levantamento e descrição de dados. De uma parte, caiu-se, geralmente, numa utopia nostálgica ou futurista sem fundamentos no real e, de outra, na repetição analítica do real sem uma interpretação global e contextualizada do fato isolado. A integração entre a teoria que parte do conhecimento empírico e o conhecimento empírico que procura a explicação maior através da teoria é a única forma produtiva de pesquisa, seja enquanto ciência explicativa do fenômeno educacional, seja como substrato orientador para a intervenção no real. Esta integração não significa, naturalmente, que cada pesquisador tenha que exercitar a cada momento as duas formas de abordagem. A integração deve se dar no contexto mais amplo da investigação educacional, no interior da qual pode haver uma certa divisão de trabalho. O que deve ser evitado é a formação de dois blocos isolados e antagônicos que, de parte a parte, não atribuem importância ao trabalho do outro e reivindicam para si o domínio exclusivo da razão explicativa do fenômeno educacional.

d) Sabe-se que a maior parte das pesquisas de educação são realizadas por docentes e discentes dos cursos de pós-graduação. É também ali que estão aninhados muitos dos problemas que afetam a realização ou até são causa da não realização de pesquisas. O mais grave deles talvez seja o fato de que os alunos fazem uma aprendizagem extremamente precária da pesquisa. Este é um assunto que merece tratamento à parte e não pode ser explorado aqui. Queremos retroceder um pouco e falar da pesquisa a nível de graduação.

Freqüentemente se discute o fenômeno do postergamento da aprendizagem que ocorre no sistema brasileiro de ensino: o que não se aprendeu no primário é ensinado no 2º grau; o que não se aprende no 2º grau

torna-se incumbência da graduação universitária e, assim por diante, do mestrado, do doutorado, do pós-doutorado. Há destacados pensadores que afirmam que o cientista deve formar-se desde a mais tenra idade. Referem-se, evidentemente, à atitude fundamental de inquirir a realidade, habilidade que não pode ser desenvolvida apenas a partir do momento em que alguém ingressa na universidade ou, pior, quando passa a integrar o selecionado grupo dos pós-graduandos. Desde cedo deve ser despertado o interesse pelo novo, pela indagação que parte da desconfiança com relação ao estabelecido. Algumas áreas como a física, química, biologia já se preocupam mais com isso. Na área da educação isso não acontece: não há entre pais e professores a preocupação de criar condições para que as crianças e jovens possam procurar respostas para as perguntas que elas mesmas naturalmente colocam sobre a sua educação. Ao contrário, as respostas são ou chavões ininteligíveis ou colocações que alertam as crianças para a sua incapacidade de entender este assunto. Esta mesma atitude registra-se, com conseqüências ainda mais graves, também a nível de 2º grau e alcança os cursos de graduação. Aqui nos deteremos um pouco.

Além da pesquisa há muitas outras formas de aprendizagem. Há várias formas de apoderar-se dos conhecimentos produzidos através de pesquisas que outros já realizaram. Sabemos que o objetivo final da pesquisa não se esgota na posse do conhecimento por um indivíduo ou grupo de indivíduos, mas tem por finalidade gerar conhecimentos que são colocados à disposição de todos e acumulados de geração em geração. Estes conhecimentos têm uma existência precária: podem ser ultrapassados a qualquer momento por novas pesquisas. Para que isto ocorra é necessário partir dos conhecimentos existentes. Se é verdade que não se aprende somente através de pesquisa é da mesma forma verdade que, limitar-se aos conhecimentos já existentes, é etagnante e conservador, uma vez que estes conhecimentos foram elaborados no contexto de certas condições que lhe deram determinação e limite. Estes limites são o desafio constante para que os conhecimentos sejam reavaliados, revogados e ultrapassados através de novas pesquisas. E isto deve-se aprender desde pequeno. Ora, voltando ao ponto de partida do nosso raciocínio, quem deverá introduzir as crianças e os jovens nesta prática de pesquisar? Não serão os professores? E onde os professores aprendem a pesquisar ou

pelo menos a familiarizar-se com a pesquisa? Na universidade? De maneira geral, podemos dizer que, na universidade, a pesquisa é domínio reservado da pós-graduação e que na graduação muito pouco se faz neste sentido. Volta então a pergunta: como os professores poderão transmitir aos seus alunos uma atitude que eles mesmos não aprenderam? Este é um aspecto: aprender a pesquisar para ensinar a pesquisar. Há outros e queremos destacar dois:

a) A realidade educacional é complexa e está em constante mutação. Para que o professor-educador profissionalmente comprometido com a realidade educacional possa entendê-la nos seus detalhes e particularidades e tomar suas decisões educativas, deve adotar uma constante atitude de pesquisa. As pesquisas mais amplas e gerais, realizadas por pesquisadores através de projetos de pesquisa, têm um caráter nivelador, que elimina as diferenças que caracterizam o fenômeno educacional. O professor deve recuperar estas diferenças, estas especificidades do seu dia a dia, da sua sala de aula, da sua escola, do seu grupo de alunos, através da pesquisa. Não aquela pesquisa formal, institucionalizada, que deve ser escrita e publicada, mas a pesquisa constante, que lhe permite um planejamento fundamentado de sua ação educativa.

b) Acima falamos da necessidade de se estabelecer o relacionamento entre teoria e prática. O sentido da pesquisa é precisamente o de adquirir conhecimentos seguros sobre a realidade para possibilitar uma melhor intervenção nesta mesma realidade. Um dos principais agentes que intervem concretamente na realidade educacional é precisamente o professor de 1º e 2º graus. É a ele, portanto, que, em grande parte, as pesquisas educacionais devem servir. Não somente ao círculo dos próprios investigadores nem somente aos administradores da política educacional que tomam as grandes decisões, mas ao diretor de escola, ao orientador e, principalmente, ao professor. Para que a relação universidade (pesquisa) e escola (prática) se estabeleça, é fundamental a intermediação do professor. Esta será impossível se o professor não estiver familiarizado com a pesquisa. Deve saber ler, interpretar e traduzir os resultados das pesquisas para a sua realidade educacional.

Estas considerações nos levam a concluir que é importante que a pesqui-

sa não se restrinja somente ao círculo reduzido da pós-graduação, mas seja propiciada a todos os quadros da universidade. Muitas vezes esquecemos que uma das tarefas mais importantes é ensinar, àqueles que passam pela universidade, a fazer pesquisa. Talvez não aquelas pesquisas que devem ser escritas e publicadas, como já dissemos, mas o desenvolvimento de uma atitude de constante pesquisa.

A realidade é tão diversa que praticamente cada educador se defronta com situações novas às quais ele deverá saber entender, interpretar e solucionar. O educador deve aprender a realizar investigações de modo que possa se apoderar da sua realidade e manuseá-la. Nunca as pesquisas realizadas pelos cientistas sociais desvendam totalmente todas as nuances da realidade, muitas vezes particular àqueles que estão engajados na ação. Apenas apontam caminhos, revelam problemas, encaminham soluções gerais, sendo "preciso realizar investigações (complementares) que se apoderem dos fenômenos, analisem suas diferentes formas de desenvolvimento e a conexão existente entre eles" (Gohn, 1984, p. 3). Não se dispensa o trabalho complementar de cada educador para que ele entenda a sua própria realidade, o seu aluno, a sua classe, a sua escola no contexto local e regional, para que possa, a partir daí, organizar uma ação adequada.

## **Conclusão**

Desde o surgimento da teoria educacional constata-se, de tempos em tempos, que a educação está em crise. Estas manifestações assumem muitas vezes o tom de lamúria e desânimo. Independente do fato de que há épocas piores e melhores para a educação, é importante entender que esta e, por conseguinte, a teoria educacional são, por definição, precárias e vivem sempre em crise. A crise é o rompimento do círculo teoria-prática, através do avanço da teoria para além da prática, na proposta de sua transformação. É a eterna viagem para o amanhã que, por sua vez, deverá se transformar na travessia pelo hoje, no ontem de um novo amanhã. Temos que entender esta crise como definitiva para não nos desesperarmos no desejo da paz que não chega. A educação, parte que é do humano, da sociedade dos homens, é sempre caminho. A

investigação que procura o caminho melhor é, por definição, crítica do real existente e, por isso, sempre geradora de crise.

A pesquisa educacional é ainda muito recente. Esta é uma razão a mais para explicar as dificuldades que a pesquisa educacional (ciência da educação) enfrenta no estabelecimento de seus estatutos epistemológicos. Nisto interfere também o caráter próprio do objeto da investigação educacional que se constitui, além dos fatos educacionais que podem ser investigados através de métodos empíricos, de outros elementos históricos, humanos, culturais, axiológicos, etc, que exigem processos de investigação diferentes. O único caminho possível parece-nos a integração de ambos os procedimentos metodológicos.

A história da investigação educacional no Brasil, iniciada timidamente na década de 30, passa por fases que se caracterizam por sobrelevações temáticas como a psicologia, o desenvolvimento, a segurança, a crítica. A análise do momento atual nos leva à constatação de aspectos positivos, negativos e perspectivas novas que se abrem. Não se pode deixar de constatar evoluções positivas como o crescimento quantitativo das pesquisas, a superação da fase negativista do reprodutivismo, o início do retorno à realidade educacional brasileira e as perspectivas de uma maior interação entre os pesquisadores e os administradores da política educacional. Ao lado dos aspectos negativos, que iniciam no limite alcançado pelos avanços, temos a persistência da divisão entre pesquisa teórica e empírica, a desatenção com relação à relevância social dos temas, a pulverização e isolamento das pesquisas e a sobrevivência de certos modismos, especialmente metodológicos.

Ao final, assinalamos algumas perspectivas que são também desafios para a pesquisa educacional no presente momento. O pesquisador é convocado para voltar sua atenção para a realidade educacional concreta, com o objetivo de buscar conhecimentos e fazer propostas que, aproveitadas pelas instâncias responsáveis pela política educacional, possam trazer transformações. O espaço de cooperação entre o conhecimento teórico e a ação política torna-se desafio para o pesquisador, muitas vezes demasiadamente desinteressado no destino de suas pesquisas. Finalizando, chamamos a atenção para a necessidade de propiciar

pesquisa para todos os níveis da universidade, pois reconhecemos nisso um meio indispensável para estabelecer a ponte entre a pesquisa e a prática escolar.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, J. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 52 (115): 6-12, jul./set. 1969.

ADORNO, T. **Der positivismusstreit in der deutschen soziologie**. Luchterland, Neuwied. 1986.

BREZINKA, W. **Von der padagogik zur erziehungswissenschaft**. Weinheim, Beltz, 1975.

CORREIA, A.L. Pesquisa e planejamento educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 52 (115): 14-21, jul./set. 1969.

CUNHA, L.A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Curitiba, UFPR, 1978. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação**; formação e titulação, s.n.t. mimeo. (Apresentado no I Simpósio de Pós-graduação, Campinas, UNICAMP, set. 1984).

DELLA SENTA, T. A pesquisa educacional como pesquisa científica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 63 (145): 135-8, set./dez. 1979.

DEMO, P. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (55): 79-80, nov. 1985.

DI DIO, R.A.T. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60 (136): 518-26, out./dez.

DILTNEY, W. **Gesammethe schriften**. Stuttgart, 1960.

EBEL, R.L. Limitações da pesquisa básica em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 52 (115): 57-64, jul./set. 1969.

FRANCO, M.L.P.B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (51): 84-7, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação; ensino de 29 grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (55): 40-2, nov. 1985. Debate realizado no Seminário sobre Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. & GOLDBERG, M.A.A. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (16): 74-80, mar. 1976.

FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: tradições de uma pesquisa sobre o vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (55): 68-75, nov. 1985.

GAMBOA, S.A.S. Alternativas metodológicas en ei ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico. **Educación & Sociedade**, São Paulo (19):91-111,dez. 1984.

GATTI, B.A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (44): 3-17, fev. 1983.

\_\_\_\_\_.org. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (40): 3-14, fev. 1982.

GOERGEN, P. A divulgação da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66 (153): 201-13, maio/ag'o. 1985.



- \_\_\_\_\_Pesquisa em educação: sua função crítica. *Educação & Sociedade*, São Paulo (9): 65-96, maio 1981.
- GOHN, M.G.M. Pesquisa das ciências sociais; considerações metodológicas. *Cadernos CEDES*, São Paulo (12):3-14, 1984.
- GOUVEIA, A.J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 496-500, out./dez. 1974.
- \_\_\_\_\_Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (55): 63-7, nov. 1985.
- \_\_\_\_\_A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (1):1-20,jul. 1971.
- \_\_\_\_\_A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (19): 75-9, dez. 1976.
- GUYOT, Y. et alii. *La recherche en éducation*. Paris, ESF, 1974.
- LUDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49): 43-4, maio 1984.
- \_\_\_\_\_ & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MELLO, G.N. de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46): 67-72, ago. 1983.
- \_\_\_\_\_Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53): 25-31, maio 1985.
- \_\_\_\_\_,. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 6-10, fev. 1982. Comunicação apresentada no Seminário sobre Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 25 a 27 ago. 1980.
- VIENDES, D.T. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 481-95, out./dez. 1974.
- MOSELLA, P. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo (19): 5-20, dez. 1984.
- DLIVEIRA, M.R. Investigação educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 60 (136): 501-10, out./dez. 1974.
- REZENDE, A.M. de. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica; fundamentação filosófica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 11-4, fev. 1982. Síntese da comunicação apresentada no Seminário sobre Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 25 a 27 ago. 1980.
- RIBEIRO NETTO, A. Estímulos à pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (16): 72-3, mar. 1986.
- ROSEMBERG, F. A pesquisa e a democratização do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 5-6, fev. 1982. Comunicação apresentada no Seminário sobre Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimentos e Realidade, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 25 a 27 ago. 1980.
- SALGADO, M.U.C. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação; ensino de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (55): 37-40, nov. 1985. Comunicação apresentada no Seminário sobre Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nov. 1984.