

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

BBe 31

Brasília
Ano V
n. 31
ago./set.
1986

MEC/INEP - SIBB
CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS
VIA N.2 ANEXO 01 DO MEC - SUBSOLO
Cx. P. 04 0366 - Fone: 228-1272 - BRASÍLIA - DF

EM ABERTO, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação, é uma publicação de caráter científico e técnico sobre as questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e opiniões emitidos neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores.

MEC/INEP - SIBB
CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS
VIA N.2 ANEXO 01 DO MEC - SUBSOLO
Cx. P. 04/0366 - Fone: 228-1272 - BRASÍLIA - DF

D
20/8/82

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília-DF

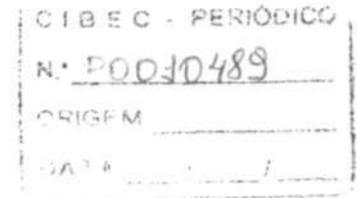
31

MEC

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



enfoque

A Pesquisa Educacional no Brasil: Dificuldades Avanços e Perspectivas
Pedro Goergen

pontos de vista

A Pesquisa em Educação no Brasil: Algumas Considerações
Acacia Zeneida Kuenzer

A Pesquisa em Educação e o Impacto do Crescimento da Pós-graduação no **Brasil**
Zaia Brandão

Questões Teóricas e Práticas na Pesquisa Social e Educacional
Maria Nobre Damasceno

resenhas

Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas
Menga Lüdke
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Refletindo a Pesquisa Participante
Maria Ozamira Silva e Silva

bibliografia Pesquisa Educacional no Brasil

painel

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.¹

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

¹ 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.² "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

² 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".³ 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 orovocar 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.

DILTHEY, W. **Gesammelte 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 2º 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 el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico. **Educación & Sociedad**, 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.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acacia Zeneida Kuenzer*

O desenvolvimento sistemático da pesquisa em educação no Brasil é recente. Apesar da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao final da década de 30, é só a partir da segunda metade da década de 60, após a criação e expansão dos programas de pós-graduação, que essa produção se intensifica, de forma mais organizada.

Mesmo que se considere o significativo avanço obtido a partir de então — em termos quantitativos e qualitativos, no que diz respeito tanto ao desenvolvimento da pesquisa quanto à formação de recursos humanos, através, principalmente, da consolidação dos programas de pós-graduação, das políticas de financiamento e da organização dos pesquisadores através da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) — inúmeras dificuldades, de diferentes naturezas, persistem. Algumas delas, já indicadas em 1982 no documento Avaliação e Perspectivas (CNPq, 1983:221-54) permanecem atuais; outras, assinaladas neste documento, mas percebidas com mais clareza recentemente, dizem respeito ao próprio processo de produção do conhecimento em educação, estando a merecer reflexão mais detida.

Inicialmente, há que se apontar para o caráter de descontinuidade e dispersão que tem marcado o desenvolvimento da pesquisa em educação, o que se explica por várias razões. Dentre elas, destaca-se o próprio caráter de indefinição das áreas de concentração dos cursos de pós-graduação, cuja temática tem se revestido antes de caráter formal do que de orientação efetiva para a produção de pesquisa do curso; a avaliação feita em 1982 mostrou a variedade de temáticas que são desenvolvidas

* Professora da Universidade Federal do Paraná, atualmente exercendo a função de Diretora de Estudos e Pesquisas do INEP.

dentro de cada área de concentração, o que tem feito com que a produção desses cursos se caracterize por trabalhos dispersos e desarticulados que, ao final, pouco contribuem para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente, que promova o desenvolvimento da ciência na área da educação (CNPq, 1983).

Ao mesmo tempo, tanto a política de financiamento à pesquisa quanto a política de contenção de despesas, pela qual tem se pautado o Estado na expressa proibição de contratação de pessoal para as universidades, têm apresentado reflexos diretos na formação e consolidação de grupos de pesquisadores em condições de assegurar investigação contínua, articulada e teoricamente consistente. Por um lado, os professores das universidades têm os seus encargos docentes aumentados, havendo diminuição progressiva da dedicação à pesquisa; por outro lado, as agências financeiras não têm assegurado as condições necessárias à consolidação de grupos de pesquisadores através da criação de mecanismos de apoio que garantam a continuidade e a articulação das pesquisas que têm sido realizadas.

Assim, os avanços que têm ocorrido resultam antes da competência individual e do comprometimento pessoal de alguns pesquisadores — que, apesar das condições desfavoráveis, têm assumido como tarefa a produção do conhecimento — do que pelo esforço institucionalizado tendo em vista o desenvolvimento coletivo dessa função.

O outro aspecto a analisar diz respeito à qualidade da produção da pesquisa em educação. Considerando que a qualidade não existe em si, não é neutra e, portanto, é qualidade para alguma coisa, tomar-se-á aqui como critério a articulação das pesquisas às condições concretas do desenvolvimento da educação no Brasil, considerada em suas relações com o estágio de desenvolvimento social e econômico em que se encontra, tendo em vista sua transformação.

Deste ponto de vista, inúmeras dificuldades ocorrem para a avaliação da formação de recursos humanos e da pesquisa até então desenvolvida. Sem desmerecer o esforço que caracterizou os últimos 20 anos, há que se levar em conta algumas questões. No que diz respeito à qualificação de recursos humanos e à quantidade de pesquisas realizadas, o que significam os números obtidos? Em virtude do próprio caráter recente da constituição dos programas de pós-graduação em educação no País, marcados pela heterogeneidade de posturas teóricas, metodológicas e políticas, é possível compreender que nem sempre o pessoal qualificado em nível de mestrado e doutorado tem sido capaz de produzir ciência comprometida com o enfrentamento dos problemas concretos da educação brasileira, que têm se mantido nas últimas quatro décadas praticamente sem solução ou apresentado pequenos avanços, configurando uma precariedade que já tende a ser estrutural.

Até 1981, por exemplo, 46% dos doutores e mestres (CNPq, 1983:234) eram qualificados no exterior, em função da insuficiência de oferta de cursos no País; essa qualificação se dava, e ainda se dá, através da apropriação de paradigmas teóricos e metodológicos produzidos a partir de outros determinantes sociais, econômicos e culturais, ou seja, de outra base empírica que tem sua própria especificidade. Do ponto de vista metodológico, quando essa formação ocorreu particularmente nos Estados Unidos, ela viu-se perpassada por uma concepção positivista de ciência, que justifica o empirismo como método. Daí a produção resultante ter se caracterizado fundamentalmente como descritiva, com reduzido poder de apreensão do real em suas múltiplas articulações, restringindo em grande parte o seu poder explicativo e transformador.

Ao levar-se em conta que os profissionais qualificados desta forma desempenham papel relevante na orientação teórico-metodológica dos cursos de pós-graduação em educação no País, há que, no mínimo, reconhecer as dificuldades de contextualização. A necessidade de articulação das propostas de formação de recursos humanos e de produção do conhecimento à especificidade da problemática da educação nem sempre tem sido considerada, reproduzindo-se profissionais e pesquisas que, embora fiéis aos cânones da ciência oficial, pouco impacto têm produzido na transformação da situação educacional precária em que se encon-

tra a maioria da população. E neste ponto atinge-se de cheio a questão inicialmente apontada, que diz respeito às formas através das quais a ciência da educação tem sido produzida no Brasil.

Como pressuposto inicial, torna-se necessário considerar que, a cada estágio de desenvolvimento do processo produtivo, corresponde uma determinada forma de produzir ciência, uma determinada política educacional, uma determinada proposta pedagógica que, em conjunto, vão definir certos problemas de investigação. Não é por acaso, pois, que as pesquisas voltadas fundamentalmente para as dimensões psicopedagógicas se deslocassem para a temática desenvolvimentista em meados da década de 50. A partir de 1964, com as críticas à baixa produtividade do sistema escolar pela sua incapacidade de qualificação da força de trabalho com os decorrentes impactos sobre a distribuição de renda e o desenvolvimento econômico do País, abriu-se o espaço para as investigações inspiradas na teoria do capital humano. Com o estímulo ao desenvolvimento tecnológico como imperativo de crescimento econômico que se pretendia atingir a partir do final da década de 60, considerado o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recursos mais adequados, obedecendo à lógica da racionalização empresarial, em que a otimização da produção se resolve internamente pela mudança tecnológica.

Só a partir de meados da década de 70, quando começam a se alterar as condições políticas do País, que reclama pelo avanço do processo democrático, é que as pesquisas fundamentadas nas teorias crítico-reprodutivistas, que apontavam para o caráter classista da educação, começam a se desenvolver. E tem-se, a partir daí, a instauração de uma discussão mais profunda, de caráter epistemológico, que diz respeito ao modo de produzir ciência em educação. A metodologia de pesquisa até então predominante, tanto na formação dos pesquisadores, quanto na produção de pesquisas, começa a ser questionada, apontando-se seu caráter positivista, expresso em concepções tais como autonomia dos diversos campos do conhecimento, neutralidade, objetividade, generalidade e univer-

salidade da ciência. Começa-se a denunciar o caráter fragmentado, disperso, descritivo, genérico e desarticulado do real da produção até então predominante, mostrando o seu reduzido potencial transformador em face da permanência dos já crônicos e clássicos problemas da educação brasileira.

Apesar de todos os esforços, as taxas de analfabetismo não baixam, a evasão das escolas cresce, a repetência no mínimo se mantém, os índices de atendimento à demanda não aumentam significativamente, as dificuldades de adequar os projetos pedagógicos às diferenças lingüísticas e culturais não são resolvidas, as formas de seleção e organização dos conteúdos continuam inadequadas e desarticuladas das condições concretas em que vivem os alunos. Os problemas metodológicos continuam, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças oriundas das camadas populares; assiste-se à paulatina perda de competência dos docentes; o ensino de 2º grau não consegue definir sua identidade e a formação de profissionais de nível superior é atingida por violenta queda de qualidade. A partir da contribuição das teorias crítico-reprodutivistas e do desenvolvimento de perspectivas críticas na Sociologia, Economia e Antropologia, recoloca-se, no fim da década de 70, a problemática da educação, tomada em suas articulações com as relações sociais mais amplas.

A descoberta dos fatores sociais e econômicos da educação, em substituição ao pedagogismo do período anterior, obscurece, contudo, a especificidade do pedagógico, mostrando a escola em sua dimensão meramente reprodutivista.

A partir desta postura teórico-metodológica desenvolvem-se inúmeras pesquisas com o objetivo de captar as inter-relações que o sistema educacional estabelece com o sistema social, compreendida em suas dimensões de totalidade e historicidade. Embora se constituísse em significativo avanço, a produção teórica a partir dessa concepção, em muitos casos, revestiu-se de tal caráter de generalidade que, se conseguiu caracterizar as dimensões estruturais da educação brasileira, teve dificuldade de avançar na explicação da educação no seu acontecendo, captando a especificidade do seu movimento e identificando a especificidade de sua

função política. Por outro lado, muitos estudos deste tipo, ao descaracterizarem o espaço do pedagógico, justificaram uma postura imobilista, apontando a necessidade, primeiro, da efetivação de mudanças de caráter social e econômico, antes da qual não adiantava fazer nada na escola.

Nesse sentido, Thiollent (1981:15-39) mostra que, apesar das críticas necessárias, relativas à postura epistemológica e à prática empiricista, têm sido formuladas poucas alternativas concretas que permitam a sua superação. Essa superação, para o autor, é mais do que a abstrata adesão aos princípios gerais da crítica, exigindo profundas transformações nas instituições de pesquisa, nos interesses aos quais respondem, na formação, nos valores e na mentalidade dos pesquisadores.

As pesquisas desenvolvidas em determinados centros de pós-graduação do País começam a apontar para o caráter limitador destas análises, recuperando a concepção da escola como determinada socialmente, mas também como determinante, evidenciando seu caráter contraditório que a define como conservadora e, ao mesmo tempo, transformadora. Além disso, constatam o caráter mediador de educação e resgatam a especificidade do seu papel no processo de transformação da sociedade e reconhecem que, ao mesmo tempo que existem fatores de ordem psicológica, social e econômica que determinam o fracasso ou o sucesso da escola, existem fatores pedagógicos que vão definir até que ponto o seu projeto se articula com o processo mais amplo de democratização da sociedade.

Em face desta evolução, a análise fria do número de mestres e doutores qualificados ou do número de pesquisas realizadas passa a carecer de maior significação. Uma avaliação qualitativa dessa produção demanda um longo processo de investigação, cujos resultados, do ponto de vista da compreensão do movimento de produção do saber pedagógico, são fundamentais, mesmo que talvez não contribuam de forma imediata para a formulação de políticas públicas.

A partir desta análise da qualidade do processo de produção da ciência é mais importante constatar, neste momento, que a pesquisa em educação no Brasil, tomada a partir de sua articulação com o desenvolvimen-

to social, apenas se inicia; o mesmo se dá com a formação de recursos humanos entendidos como **massa crítica**, capaz de compreender a educação brasileira em sua historicidade e, ao mesmo tempo, produzir **ciência da educação** transformadora das relações sociais, enquanto permite vislumbrar alternativas concretas para a solução da problemática educacional que o País enfrenta e oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas comprometidas com o processo de redemocratização em curso.

A evolução por que passou a pesquisa em educação no Brasil, rapidamente apontada, indica a passagem para outra forma de produção do conhecimento na área da educação, que reflete o movimento que está ocorrendo no interior das ciências sociais como um todo, embora não de forma homogênea: a negação de um enfoque baseado na fragmentação do conhecimento em diversos campos autônomos da ciência, que aceita a manifestação imediata — os fenômenos, os fatos — como essência, tomando a aparência como verdade, os interesses que movem a investigação como neutralidade, a produção parcial e historicamente determinada como universal, a manifestação quantitativa como qualidade.

O próprio desenvolvimento capitalista acaba por inviabilizar a dimensão de totalidade da ciência que tem sido produzida, que se fragmenta em partes, que se autonomizam e neste processo se imobilizam, se reificam e acabam por se sobrepor ao real em sua dinamicidade, perdendo seu poder explicativo e transformador.

Para superar essa limitação é preciso que a produção da ciência em educação avance para além da imediatividade do real, tentando captar a sua articulação com a totalidade do desenvolvimento social, buscando apreender-se e apreendê-lo como um momento do processo de constituição da sociedade em seu processo histórico. Em resumo, é preciso que a pesquisa em educação tome a realidade objetiva do ser social como ponto de partida, reconhecendo que o processo de produção do conhecimento ocorre a partir dos homens em sua atividade real, no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas. Desta forma, o critério de verdade da ciência é seu caráter prático; é na prática que a produção da pesquisa em educação vai evidenciar seu caráter de verdade e de objetivi-

dade, o que significa que a verdade de um pensamento não pode ser comprovada se não sair da esfera própria do pensamento, para adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, o que vale dizer, de atividade transformadora.

Esta postura significa romper com a clássica dicotomia entre teoria e prática, entre ciência básica e ciência aplicada, posto que, se o critério de verdade está na prática, ela só se descobre numa relação teórica de reflexão sobre esta prática, estabelecendo-se um duplo movimento, da teoria para a prática e desta para a teoria. Trata-se, pois de produzir um conhecimento sobre educação que considere a realidade nos seus dois sentidos: como objeto de interpretação e também de ação do pesquisador, tendo em vista a transformação das relações sociais.

Compreendida desta forma, a pesquisa em educação perde seu caráter desinteressado de reflexão sobre si mesma, de fragmento autônomo, preocupado com seu próprio desenvolvimento como ciência social, para assumir-se como ciência comprometida com o enfrentamento das questões concretas que estão sendo postas pelo estágio de desenvolvimento social e econômico que o País atravessa, o que exige que se rompa com o fosso construído entre a ciência e a ação social transformadora. Pelo contrário, a ciência da educação passa a compreender-se como uma das dimensões que compõem a totalidade do conhecimento, que só é verdadeiro porque é prático e transformador e que, para assegurar essas condições, precisa, na constituição de seus objetos de estudo e no desenvolvimento das investigações, articular-se com as demais áreas do conhecimento, sob pena de não conseguir explicar os processos pedagógicos que ocorrem no bojo das relações sociais e, ao mesmo tempo, transformá-los.

Esta forma de conceber a produção do conhecimento sobre educação e a percepção do Estado como mediador das contradições entre capital e trabalho, entre classe dominante e maioria da população, permite articular a pesquisa em educação à formulação das políticas públicas, tendo em vista a produção de um saber que permita a transformação das relações sociais a partir do atendimento às necessidades da maioria da população, sem que lhe seja atribuído caráter imediatista, ativista ou mesmo

clientelista. Pelo contrário, significa reconhecer a existência, no âmbito do aparelho de Estado, de espaço para negociações que possibilitem o atendimento às necessidades educacionais básicas da população, o que implica a criação de condições para o desenvolvimento da produção científica e para a formação de recursos humanos adequados que permitam atingir este objetivo.

Contudo, é preciso considerar um dos impasses que caracterizam a ação do Poder Público neste momento político: embora tenha que se levar em conta que há vontade política, muitos projetos que priorizam as necessidades básicas da população encontram dificuldades em sua viabilização, por insuficiência de um corpo teórico que permita o desenvolvimento de ações adequadas ao atendimento das necessidades básicas da maioria da população e pela escassez de profissionais com competência para dar conta destas questões. Não que haja escassez de profissionais certificados pela universidade, mas escassez de profissionais com competência para enfrentar as já antigas questões relativas à democratização da educação em todos os níveis, sob uma nova ótica — a da maioria da população, que exige outro enfoque teórico-metodológico.

Por isso, apresenta-se a necessidade e se priorizar a produção do conhecimento e a formação de profissionais da educação, que permitam transformar o discurso da democratização do saber em realidade, através do:

- desenvolvimento de pesquisas em educação que possibilitem a produção de um corpo de conhecimentos comprometidos com as necessidades da maioria da população e com a democratização do saber socialmente produzido nas áreas de produção e apropriação do instrumental básico e do saber científico e tecnológico indispensáveis à constituição do cidadão-trabalhador; produção de conhecimentos que permitam o enfrentamento da problemática da educação da maioria da população, historicamente caracterizada pela seletividade; produção de conhecimentos que subsidiem a formulação de políticas públicas na área de educação;
- desenvolvimento de pesquisas e de programas de intervenção de caráter interinstitucional, com o objetivo de articular a ação dos órgãos públicos entre si e destes com a comunidade acadêmica, no que diz

respeito à formulação de políticas públicas.

Para tanto, considera-se necessário:

- apoio à elaboração e ao desenvolvimento de programas de pesquisa pela comunidade acadêmica, que possibilitem o avanço da produção do conhecimento e a formação de pesquisadores nas áreas consideradas prioritárias;
- o estímulo e o apoio à demanda dos pesquisadores;
- o favorecimento de condições para a criação e consolidação de grupos de pesquisadores que tenham asseguradas as possibilidades de produção contínua e articulada de conhecimento;
- apoio à formação de pesquisadores e profissionais da educação, em todos os níveis através de bolsas e financiamento de cursos e seminários;
- apoio às instituições que realizam pesquisa em educação no Brasil (cursos de pós-graduação, universidades, institutos de pesquisa), através de intercâmbio de pesquisadores; programas de consultoria; apoio para aquisição de livros e equipamentos; financiamento institucional à pesquisa; contratação de pesquisadores visitantes e especialistas em conformidade com as necessidades nacionais e regionais; apoio à realização de novos estilos de diagnóstico, que privilegiem as dimensões qualitativas; apoio à avaliação de programas de ação existentes, tradicionais e alternativos, tendo em vista a expansão dos que comprovarem eficácia; apoio à divulgação generalizada dos resultados das pesquisas, através de publicações que permitam aos profissionais de educação, que atuam em todos os níveis e regiões, se apropriarem do saber produzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Avaliação & perspectivas. Brasília, 1983.
- THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e etique operária. São Paulo, Polis, 1981.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O IMPACTO DO CRESCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Zaia Brandão*

Este artigo enquadra-se, pela sua própria definição de ponto de vista, na categoria de ensaio. Não tenho a pretensão de aqui desenvolver senão algumas hipóteses sobre como vejo atualmente a questão da pesquisa no campo da educação. Ainda assim, escolhi apenas um dos ângulos, sobre o qual o tema precisa ser analisado. Embora julgue ser este um dos aspectos fundamentais para o balisamento da qualidade da pesquisa em educação, tenho consciência da limitação imposta pela priorização de um único aspecto na avaliação do tema.

A hipótese, aqui formulada, emerge da minha experiência como pesquisadora da área e como docente de curso de pós-graduação em educação. Nos limites deste ensaio pretendo desenvolver um ponto de vista a ser comprovado ou não por análises mais rigorosas, próprias a outros tipos de trabalho acadêmico.

Parto da hipótese de que a expansão do ensino superior entre nós vem pressionando fortemente a demanda por cursos de pós-graduação; e que estes, hoje, correm o risco de sofrer um processo de expansão, tão indesejável para a preservação do caráter substantivo da pós-graduação quanto se mostrou a expansão do ensino superior para a graduação.

Há mais de dez anos, Durmeval Trigueiro Mendes colocava este problema com muita propriedade:

"A arma de que se valem os administradores para dissimular a miséria da educação é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

dinamismo, quando na verdade não se está multiplicando nada... Expansão é a multiplicação da mesma substância e não sua deterioração."

Rótulo e substância

Em 1982, após um trabalho de pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no Brasil, com base na avaliação dos resultados da pesquisa em educação entre 1971 e 1981, afirmamos:

"Pesquisa-se mais do que anteriormente, mas pesquisa-se mal e em direção equivocada... a expansão da pós-graduação se, por um lado, teve um impacto quantitativo no total da produção, por outro, reflete a incompetência da maioria dos cursos em habilitar sua clientela nos requisitos mínimos de metodologia de pesquisa, que venham a garantir a qualidade necessária às dissertações de mestrado."

Hoje, depois de mais de quatro anos de prática docente na pós-graduação e de participação em bancas examinadoras de dissertações de mestrado, provavelmente, não faria a afirmação acima. A meu ver, as dissertações de mestrado, em seu conjunto, não representam, a não ser excepcionalmente, atividades de pesquisa.

Estou convencida de que, avaliar o conhecimento produzido pela atividade de pesquisa na área da educação passa, cada vez mais, ao largo das dissertações de mestrado. O que estas representam, normalmente, são exercícios de estudo a nível dos cursos existentes. São trabalhos mais extensos (porque trabalhos de final de curso), frutos, na maioria das vezes, de um esforço intensivo para entregá-los dentro dos prazos-limites das diferentes instituições. Qualificá-los, portanto, como pesquisas, é desqualificar a pesquisa e contribuir para reforçar o estigma de que as ciências humanas constituem "área menos exigente".

É sintomático, neste sentido, a mudança definitiva do termo tese de

mestrado, comum em décadas anteriores, para **dissertação de mestrado**. Tal fato, por um lado, pode estar refletindo a consciência da deterioração permanente do nível destes trabalhos e, por outro, o deslocamento da exigência própria à pós-graduação para o doutorado. Assim, preserva-se o termo **tese** para trabalhos acadêmicos que expressem, efetivamente, uma atividade de pesquisa, que pauta-se no objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento.

A expansão ocorrida e, ainda, em curso, da pós-graduação em educação é, a meu ver, um dos fatores responsáveis pela descaracterização destes programas no que têm de substantivo, ou seja, o esforço de produzir e reelaborar o conhecimento e constituir-se o *locus* específico para a qualificação de novos pesquisadores, através do domínio do conhecimento em determinadas áreas e do esforço de reflexão conjunta e crítica sobre aspectos teórico-metodológicos subjacentes ao trabalho de pesquisa já realizado e em processo na área.

A meu ver, este efeito tem permitido que sob a manutenção do mesmo rótulo (pesquisa e pós-graduação) esteja se processando um trabalho que, gradativamente, vai perdendo a substância, com conseqüências negativas para a qualidade da pesquisa em educação.

A rota credencia lista do processo de expansão da graduação e pós-graduação

A expansão da pós-graduação, nos últimos anos, deu-se pressionada quer por um movimento das instituições universitárias que se viam **em retardo** com relação aos centros pioneiros, quer pela pressão crescente da demanda de uma clientela cada vez mais ávida por credenciais que ainda guardassem o selo de **distinção** em meio à massa dos títulos de graduação, crescentemente desvalorizados em função do *boom* do ensino superior nas décadas anteriores. Aliás, Luiz Antônio Cunha já antevia, em seu livro **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, a possibilidade deste nível de ensino vir a exercer esta função.

... "É possível perceber nos textos oficiais, proposições mais ou menos veladas a respeito de um outro objetivo da pós-graduação: 'manutenção

da alta cultura que permanece privilégio de alguns'... pista para a descoberta de uma função de discriminação social que a pós-graduação estaria desempenhando, a de reestabelecer **o valor econômico e simbólico do diploma de ensino superior**, 'degradado' em virtude do grande número de graduados. O ensino de pós-graduação confere diplomas (de mestre e doutor) que trariam a marca de raridade..."

Na mesma obra. Cunha procura mostrar como se articulavam as medidas legais (sobretudo as reformas do ensino superior e do 1º e 2º graus) no objetivo, hoje, reconhecidamente frustrado, de conter a demanda pelo ensino superior.

Os reflexos, portanto, do efeito não desejado da **explosão do ensino superior** refluem cada vez mais, no meu ponto de vista, sobre a pós-graduação e, dentro desta, sobre as áreas tradicionalmente de menor prestígio no âmbito das carreiras universitárias.

É, sobretudo, para as áreas de Ciências Humanas e Sociais que acorrem cada vez mais candidatos de áreas afins, com o objetivo de obter títulos de pós-graduação que garantam o selo de distinção que a graduação conferia há décadas atrás.

A trajetória da pós-graduação em educação (e certamente a de outras áreas) deve ser entendida dentro desta rota credencialista, que nos impôs uma política educacional dependente e de interesses espúrios à área. É sobejamente conhecida a interferência norte-americana na questão da universidade brasileira. Por outro lado, é notório que não houve interesse por parte do Governo em incentivar a área das Ciências Humanas e Sociais no mesmo ritmo em que incentivou certos setores da área tecnológica.

O que se conseguiu, em termos de sistema de ensino superior, foi um total descompromisso com a preservação do que deveria ser característico dos patamares mais elevados do processo de escolarização: um padrão de trabalho acadêmico de qualidade, quer no que se refere ao ensino, quer à pesquisa.

No que tange ao ensino superior, o que se viu e ainda se vê é a permanente expansão de uma **rede paralela** de instituições privadas de baixa qualidade, com o respaldo e *referendum* do todo poderoso, e curiosamente preservado, Conselho Federal de Educação (CFE). Diga-se de passagem que todas elas têm que se apresentar como "entidades sem fins lucrativos" e não há quem se levante, entre os eminentes conselheiros, para denunciar publicamente a farsa que esta qualificação retórica continua a acobertar.

Recentemente, saiu um novo decreto que, como em 1980, susta por um ano a abertura de novos cursos. Entretanto, como em 1981, certamente, logo que se reabrirem as "comportas", não será do CFE que se poderá esperar **critérios** de avaliação de competência acadêmica para julgar a enxurrada de pedidos das "entidades sem fins lucrativos", que pretendem "prestar seus serviços à educação brasileira".

Uma simples corrida de olhos pela Resolução nº 15/84, do CFE —que fixa as normas de autorização para o funcionamento de cursos superiores de graduação e para o aumento de vagas —, cotejada com pareceres de diferentes conselheiros sobre a matéria, é suficiente para evidenciar o caráter absolutamente "frouxo" e cartorial das normas do referido Conselho.

Os critérios são tão ambíguos que, **com base na mesma resolução**, um mesmo processo pode ser julgado, favorável ou desfavoravelmente, conforme a ótica do conselheiro. Agrava ainda mais o quadro o fato de que a longa **prática cartorial** gerou tamanha burocracia que os processos de pedidos de novas vagas podem ter volumes e volumes de **anexos**, o que, se por um lado, dificulta o trabalho sério de alguns conselheiros, por outro, indiscutivelmente, abre a possibilidade, para as "instituições interessadas", de se acobertarem em quilos e quilos de papelada inútil. É escandaloso identificar um **discurso** inteiramente conforme às normas, assim como **projeto e planos de curso** dentro dos padrões formais exigidos que em nada garantem a implantação de cursos de bom nível.

Toda esta engrenagem permitiu o surgimento de um novo tipo de "empresa", na área da educação, que se especializou em preparar os processos a serem encaminhados ao CFE, pedindo abertura de novos cursos. Os responsáveis por essas firmas, muitas vezes, desenvolvem uma **rede de relações**, dentro do CFE, bastante útil para otimizar o andamento dos processos no interior do Conselho, quando não, para conseguir uma "ótica acolhedora" aos pleitos de seus clientes.

Não tenha dúvida de que a **lógica** legal e cartorial, que impregnou o trabalho do CFE, continua a alimentar a expansão do ensino superior no sentido **aumentativo**, de que fala Trigueiro. Essa expansão desqualificadora do ensino superior vem, a meu ver, refletir-se a nível da pós-graduação. Os quadros abaixo, elaborados com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem o sentido meramente ilustrativo da situação da pós-graduação em educação nos últimos anos.

Pós-graduação em Educação* MESTRADO

Ano	Cursos	Alunos	Titulados
1975	19	1987	241
76	21	2235	162
77	24	2603	276
78	25	2454	383
79	27	2531	153
80	26	2754	291
81	26	3063	323
82	26	3032	278
83	26	2947	334
84	27	3073	250

DOUTORADO

Ano	Cursos	Alunos	Titulados
1975	0	0	0
76	2	0	0
77	4	31	0
78	4	20	1
79**	4	48	0
80	6	77	3
81	6	91	7
82	7	139	4
83	7	190	2
84	7	254	14

* **Dados fornecidos pelo professor Ricardo Chanes de Rezende Martins, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) à professora Edith Frigotto.**

** **Dados referentes ao primeiro semestre de 1979.**

Cabe destacar que o primeiro curso de mestrado em educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), foi instalado em 1966 e tinha 27 alunos matriculados. Nos dez anos seguintes, houve um crescimento da ordem de dois cursos por ano e, de 1979 a 1984, é possível perceber um período de estabilidade no crescimento. O número absoluto de alunos, entretanto, expandiu-se de forma impressionante (mesmo levando-se em conta a taxa cumulativa dos que estão no segundo e terceiro anos) de 27 (em 1966) para 2.235 (em 1976). Outro elemento a destacar é o percentual de titulados, que permanece estável em torno de 10% desde então. Isto pode ser entendido como um indicador de que, mesmo atraídos pela titulação, somente a minoria da clientela atual dos mestrados se mostra capaz para elaborar o trabalho de final de curso, ou seja, a dissertação de mestrado.

Embora os doutorados em educação só tenham surgido em 1976, e o número absoluto de cursos e titulados seja necessariamente pequeno, é nítida a tendência de expansão das matrículas. Apesar de ser temerária qualquer projeção em cima desses números, **meu palpite** é de que provavelmente haverá uma tendência de deslocamento de ritmo de expansão no interior da pós-graduação, do mestrado para o doutorado, nos próximos anos.

Alguns problemas levantados pelo III PNPG

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG) ao analisar a evolução e situação atual da pós-graduação, em geral, coloca: **"A rápida expansão** do sistema refletiu-se na implantação de novos programas de mestrado e de doutorado numa escala de **370 programas de mestrado e 89 de doutorado**, em 1975, para **787 de mestrado e 325 de doutorado**, em 1985" (grifos nossos).

Esses dados parecem confirmar, para o sistema da pós-graduação, a hipótese que levantamos de **deslocamento interno** da expansão.

É interessante notar que, segundo a mesma fonte, o tempo médio de titulação calculado para o mestrado e doutorado, em 1985, estão quase equivalentes: respectivamente cinco anos para o mestrado e cinco anos e meio para o doutorado.

Para o III PNPG "(...) a pós-graduação ainda se ressentia de dificuldades estruturais e conjunturais que dificultam a **manutenção e o crescimento da excelência**. Em particular, a legislação e a prática vigentes **não têm sido** satisfatoriamente **eficientes para impedir a criação e funcionamento de cursos de baixa qualidade**, nem para um controle mais adequado" (grifos nossos).

Entre outros problemas, destaca a questão da perda do poder aquisitivo das bolsas de estudos, que vem se refletindo em vários aspectos, como na **"redução quantitativa e qualitativa das pesquisas associadas às atividades de pós-graduação; alto índice de evasão dos alunos e baixo rendimento global"** (grifos nossos).

Após definir suas diretrizes gerais o Plano conclui que "(...) a expansão necessária do sistema de pós-graduação (...) não pode ser em detrimento da consolidação e melhoria da qualidade dos cursos existentes" (gritos nossos).

Estes aspectos destacados, obviamente, são o resultado da ótica de minhas preocupações a respeito dos reflexos da expansão da pós-graduação sobre as condições de se preservar o que deve ser o núcleo norteador do seu desenvolvimento: a qualidade da pesquisa produzida e a possibilidade de se encaminhar para estes programas, senão exclusivamente, ao menos preferencialmente, aqueles que no sistema universitário demonstram motivação e condições mínimas de formação para a pesquisa.

Entretanto, esta "discriminação" só será legítima se for acompanhada por uma transformação dos próprios tipos de cursos de pós-graduação associada a uma mudança dos critérios de **carreira docente única**.

Os equívocos da indissolubilidade entre ensino e pesquisa

Embora defenda em princípio a articulação entre ensino e pesquisa, questiono a **idealização** de que devemos procurar atingir a situação em que cada professor seja um pesquisador e que todo pesquisador ensine. A prática tem demonstrado que nem sempre isto é possível ou mesmo desejável.

Dentro do sistema de ensino superior não há quem não conheça bons professores, que nunca foram pesquisadores *stricto sensu*, assim como pesquisadores renomados que não se demonstraram professores competentes.

A meu ver, o principal equívoco talvez seja a ausência da valorização social (e material) do trabalho docente, associada à reprodução de uma nova divisão social do trabalho dentro do mundo acadêmico, entre professores e pesquisadores.

A grande maioria dos professores, não-credenciados, que não desenvolvem pesquisas, tendem a ser vistos como subintelectuais, aos quais cabe

a função subalterna (porque carente de *status*) de cuidar do ensino de graduação. Resta-lhes para adquirir o reconhecimento da academia, correr à pós-graduação para credenciarem-se como pesquisadores, muitas vezes, com base em um único cometimento na área da pesquisa: **sua** dissertação ou tese.

Por outro lado, o pesquisador, competente ou não, normalmente só adquire condições de galgar outras etapas na **carreira docente**, e obter melhores condições de financiamento para a sua atividade de pesquisa, quando credenciado e reconhecido na escalada sem fim dos mestrados, doutorados e pós-doutorados.

Ambos são protegidos, dentro da lógica credencialista, de uma avaliação acadêmica séria de seu desempenho **profissional**, numa compensação **perversa** pelas precárias condições de trabalho-salário.

Este tema, entretanto, da valorização social e material do trabalho docente e das condições de financiamento e estabilidade para a pesquisa, merece um estudo bem mais cuidadoso, o que escapa às possibilidades da autora deste ensaio.

Cabe ainda lembrar que os programas de pós-graduação, pressionados pelos dos órgãos financiadores/avaliadores e pelas normas institucionais, têm que gerar índices de **produtividade dos programas**. Isso os leva, muitas vezes, a ser mais "tolerantes" em relação aos critérios de seleção e aprovação de alunos e dissertações. Por outro lado, para se ajustarem às regras do jogo, da lógica credencialista implantada no ensino superior, acabam por optar, no objetivo de manter e ampliar seus programas, pela contratação de profissionais com as "credenciais adequadas" (leia-se "doutores"), ainda que tal opção implique **menor competência** para os objetivos específicos dos programas e até mesmo para a preservação do núcleo substantivo da pós-graduação: produção e reelaboração do conhecimento.

Para concluir, gostaríamos, mais uma vez, de ressaltar a incapacidade, dentro da lógica credencialista, de caminharmos no sentido de valorizar as duas inserções profissionais igualmente necessárias à melhoria do ensino

superior: a do professor e a do pesquisador. Não pretendo negar a **eventualidade** da junção das duas atividades em um mesmo profissional. Gostaria, entretanto, que se reconhecesse como legítima, a opção por uma das atividades, até mesmo pela necessidade de se preservar a qualidade do trabalho de docência e de pesquisa.

A lógica credencialista tem, de certa forma, impedido de se tomar,

como parâmetro da carreira acadêmica, o valor social de diferentes engajamentos profissionais no seio da universidade. Do meu ponto de vista, ela tem se mostrado, sobretudo, bastante equivocada para a preservação da pós-graduação no processo de melhoria da produção e elaboração do conhecimento na área da educação.

QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA PESQUISA SOCIAL E EDUCACIONAL

Maria Nobre Damasceno*

A Ciência e a Produção do Conhecimento Social

O **que fazer** do cientista social atravessa um momento de reflexão e crítica que não se restringe apenas ao método ou aos procedimentos técnicos, mas atinge o cerne de seu trabalho, o processo de produção do conhecimento e as finalidades da própria ciência na sociedade.

A relevância desta questão deriva do fato de que a ciência é um produto cultural, gerado por homens inseridos em sociedades concretas, em função de necessidades específicas. No caso das sociedades marcadas pelo antagonismo das classes sociais, o aparelho científico acaba sofrendo a influência da contradição social, passando a servir também aos interesses específicos dos grupos sociais, notadamente dos dominantes. Quer dizer, a visão de mundo oriunda de determinada classe condiciona não apenas a interpretação dos fatos sociais, mas encontra-se presente desde o primeiro momento da pesquisa, na escolha do objeto de estudo.

Com efeito, no âmbito das ciências sociais, os problemas investigados pelo aparelho da ciência oficial não são, via de regra, aqueles que afetam diretamente as classes subalternas. Na verdade, a ciência convencional, apoiada no paradigma positivista-funcionalista tem produzido uma ciência que visa garantir o **bom funcionamento** da sociedade estabelecida. Desta perspectiva, o pesquisador é um **observador imparcial** da realidade, que estuda os grupos sociais (situado de fora destes) e busca mecanismos visando assegurar o seu melhor funcionamento.

* Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Por seu turno, a prática sócio-educativa dos agentes sociais junto às organizações populares (sobretudo na América Latina) tem evidenciado a necessidade de uma compreensão sistemática e metódica da realidade social dos grupos subalternos. Ou seja, o crescente envolvimento de trabalhadores sociais com as camadas populares tem mostrado a necessidade de uma linha de pesquisa que trabalhe com os grupos populares, a fim de construir, a partir do seu interior, um conhecimento que contribua para uma correta interpretação da realidade social e auxilie na busca do caminho para superar a dominação.

Esta preocupação decorrente da prática social chega aos centros de estudos (de filosofia, ciências sociais, educação, etc, onde é pensada e produzida a ciência social) e se integra à discussão teórica realizada por intelectuais progressistas que enfatizam o caráter anti-histórico e anti-dialético do processo de produção do conhecimento na sociedade burguesa. Tal reflexão indica que, na raiz do problema, está o próprio modelo de ciência usado, em função do qual o cientista social apreende a realidade como se ela fosse estática e pudesse ser captada através de uma **fotografia**; de outro modo, quando o investigador tem que problematizar a realidade levando em conta as estruturas e os movimentos sociais e interpretá-la à luz das contribuições teóricas está desenvolvendo um esforço sistemático, metódico e crítico, visando descobrir a estrutura oculta desta realidade.

Apoiando-se nessa reflexão teórica e prática desenvolve-se todo um esforço no sentido de romper com o monopólio do conhecimento, fato que implica na busca de abordagens de pesquisa que permitam conhecer o real, na perspectiva de transformá-lo em função dos interesses da maioria da sociedade. Parte-se do pressuposto de que o trabalho do cientista tem clara conotação de classe, sendo que, no centro desta questão, encontra-se o significado político do conhecimento social, envolvendo o reconhecimento da unidade teoria-prática e o compromisso político do investigador com os movimentos populares.

O ponto de partida deste trabalho consiste em considerar o saber popular como matéria prima, como fonte do processo de investigação. Desta ótica, reconhece-se, por um lado, a enorme importância assumida pelo conhecimento popular, visto que, baseados nele, os grupos subalternos têm realizado sua prática produtiva, têm interpretado e vivido sua realidade e têm exercitado sua capacidade criativa. Por outro lado, faz-se necessário clarificar a natureza histórica deste saber fundado no senso comum. Conforme ensina Gramsci, este saber se caracteriza por uma "confusão de informações, um mosaico de contribuições variadas, às vezes contraditórias".¹

O senso comum é repleto de noções provenientes de diferentes períodos históricos, arrastando, muitas vezes, princípios científicos superados, sem passar pelo crivo da crítica. Daí seu caráter fragmentário e incoerente. A consequência maior dessa formação realizada através do senso comum é a ausência de uma consciência coerente e crítica que fundamente a ação humana.

O reconhecimento da importância e dos limites do saber fundado no senso comum, por parte do cientista social comprometido com o movimento popular, impõe a tarefa de reconstrução do conhecimento social apropriado à maioria da sociedade. Este trabalho de reelaboração deve começar necessariamente pela **sabedoria popular**, a partir da discussão sobre o modo como foi engendrada. Isto implica conhecer a própria história que a produziu. Somente a partir deste momento de crítica é possível pensar a realidade dos grupos sociais como história e como cultura e, mais ainda, avançar no sentido da sua transformação.

Ora, se o conhecimento baseado no **senso comum** é, via de regra, inconsistente, fragmentário e, muitas vezes, contraditório, faz-se necessário recriá-lo, tornando consistente seus princípios. A posição aqui assumida é a de que este conhecimento social resultante deve constituir-se numa **síntese aberta**; para tanto, a tarefa de reinvenção deve operar

dialeticamente, com elementos significativos tanto do **senso comum**, quanto do **saber científico**, ambos submetidos ao crivo da crítica.

Quer dizer, este processo de reelaboração deve colocar a teoria social a serviço da maioria da sociedade, de forma que estes grupos possam usá-la (com auxílio de seus intelectuais orgânicos) como ferramenta para análise crítica da realidade, com suas múltiplas determinações, e enxergar os caminhos adequados para a transformação social. Nessa perspectiva, a investigação social é visualizada como atividade de reflexão teórico-metodológica e como prática política.

A pesquisa social, nesta ótica, requer uma abordagem teórico-metodológica de natureza dialética, visto que esta se caracteriza pela postura epistemológica do investigador. Assim, a metodologia dialética apresenta-se como uma alternativa apropriada ao estudo das relações entre a consciência e as práticas pedagógicas dos grupos populares, pois seu emprego torna possível a captação e a interpretação, tanto dos níveis de internalização da concepção de mundo dos grupos dominantes que atuam condicionando e fragmentando a consciência popular, quanto daqueles alcançados pela consciência histórico-crítica, além do desenvolvimento dos processos educativos e organizativos que se orientam no sentido da transformação da sociedade.

Reflexão sobre a Metodologia de Pesquisa

Numa abordagem metodológica crítica, o método adquire importância na medida em que se integra ao conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribui, assim, para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização). É nesta perspectiva que assume importância a metodologia crítico-dialética, aqui entendida como um instrumento apropriado na captação dos fatos sociais e, sobretudo, na sua análise interpretativa, com vista à transformação da realidade.

De fato, a característica fundamental do modo de pensar dialético reside na tentativa de compreensão total da realidade social. Por essa razão, observa-se, nesta forma de pensamento, uma preocupação constante com a integração empírico-teórica, isto é, com o movimento que vai do todo

¹ GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 20

O ponto de partida deste trabalho consiste em considerar o saber popular como matéria prima, como fonte do processo de investigação. Desta ótica, reconhece-se, por um lado, a enorme importância assumida pelo conhecimento popular, visto que, baseados nele, os grupos subalternos têm realizado sua prática produtiva, têm interpretado e vivido sua realidade e têm exercitado sua capacidade criativa. Por outro lado, faz-se necessário clarificar a natureza histórica deste saber fundado no senso comum. Conforme ensina Gramsci, este saber se caracteriza por uma "confusão de informações, um mosaico de contribuições variadas, às vezes contraditórias".¹

O senso comum é repleto de noções provenientes de diferentes períodos históricos, arrastando, muitas vezes, princípios científicos superados, sem passar pelo crivo da crítica. Daí seu caráter fragmentário e incoerente. A consequência maior dessa formação realizada através do senso comum é a ausência de uma consciência coerente e crítica que fundamente a ação humana.

O reconhecimento da importância e dos limites do saber fundado no senso comum, por parte do cientista social comprometido com o movimento popular, impõe a tarefa de reconstrução do conhecimento social apropriado à maioria da sociedade. Este trabalho de reelaboração deve começar necessariamente pela **sabedoria popular**, a partir da discussão sobre o modo como foi engendrada. Isto implica conhecer a própria história que a produziu. Somente a partir deste momento de crítica é possível pensar a realidade dos grupos sociais como história e como cultura e, mais ainda, avançar no sentido da sua transformação.

Ora, se o conhecimento baseado no **senso comum** é, via de regra, inconsistente, fragmentário e, muitas vezes, contraditório, faz-se necessário recriá-lo, tornando consistente seus princípios. A posição aqui assumida é a de que este conhecimento social resultante deve constituir-se numa **síntese aberta**; para tanto, a tarefa de reinvenção deve operar

dialeticamente, com elementos significativos tanto do **senso comum**, quanto do **saber científico**, ambos submetidos ao crivo da crítica.

Quer dizer, este processo de reelaboração deve colocar a teoria social a serviço da maioria da sociedade, de forma que estes grupos possam usá-la (com auxílio de seus intelectuais orgânicos) como ferramenta para análise crítica da realidade, com suas múltiplas determinações, e enxergar os caminhos adequados para a transformação social. Nessa perspectiva, a investigação social é visualizada como atividade de reflexão teórico-metodológica e como prática política.

A pesquisa social, nesta ótica, requer uma abordagem teórico-metodológica de natureza dialética, visto que esta se caracteriza pela postura epistemológica do investigador. Assim, a metodologia dialética apresenta-se como uma alternativa apropriada ao estudo das relações entre a consciência e as práticas pedagógicas dos grupos populares, pois seu emprego torna possível a captação e a interpretação, tanto dos níveis de internalização da concepção de mundo dos grupos dominantes que atuam condicionando e fragmentando a consciência popular, quanto daqueles alcançados pela consciência histórico-crítica, além do desenvolvimento dos processos educativos e organizativos que se orientam no sentido da transformação da sociedade.

Reflexão sobre a Metodologia de Pesquisa

Numa abordagem metodológica crítica, o método adquire importância na medida em que se integra ao conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribui, assim, para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização). É nesta perspectiva que assume importância a metodologia crítico-dialética, aqui entendida como um instrumento apropriado na captação dos fatos sociais e, sobretudo, na sua análise interpretativa, com vista à transformação da realidade.

De fato, a característica fundamental do modo de pensar dialético reside na tentativa de compreensão total da realidade social. Por essa razão, observa-se, nesta forma de pensamento, uma preocupação constante com a integração empírico-teórica, isto é, com o movimento que vai do todo

¹ GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 20

às partes e destas ao todo. Reconhece-se que um elemento adquire significação quando é inserido ao conjunto que lhe dá coerência. E este elemento, ao integrar-se, modifica o todo, caracterizando o conhecimento como um processo em contínua transformação.

No caso das ciências sociais, esta parte do todo refere-se ao grupo, uma vez que nenhuma ação humana tem como sujeito o indivíduo. O sujeito da ação humana é sempre **nós**. E o todo é entendido na perspectiva dialética das classes sociais (teoria das classes sociais). Daí a consciência de classe ser entendida por Goldmann como "o conceito fundamental em ciências históricas e sociais", e como "o principal conceito operatório do pensamento dialético".

Portanto, o caminho metodológico dialético consiste em ir do fato empírico (imediatos) para a visão conceitual (mediata) e vice-versa. Isto significa que, do ponto de vista lógico, a dialética constitui-se num circuito de relações que envolve duas metades, complementares e contraditórias: o semicírculo indutivo, que termina pela produção da idéia (abstração, a partir da experiência) e a atividade operatória, que desce da idéia universal ao conhecimento das partes a que ela se aplica e que se exprime na ação transformadora sobre a realidade particular (semicírculo dedutivo do ato unitário do conhecimento).

Essa característica definidora do método processual dialético torna possível apanhar e trabalhar os elementos contraditórios da realidade social investigada. Na verdade, segundo Carpeaux, "a dialética, como lógica do movimento, resolve as contradições que uma lógica apenas estática não pode e não consegue eliminar".⁴

A reflexão crítica acerca da natureza do processo de produção da ciência recai também sobre os procedimentos técnicos destinados à apreensão da realidade empírica, uma vez que estes, como já se ressaltou, são

elementos integrantes do processo de investigação, entendido como um todo. A crítica relativa ao modo de obtenção das informações, como expõe Thiollent, foi desenvolvida principalmente "pela sociologia fenomenológica e pela sociologia crítica".⁵

A contribuição da sociologia fenomenológica⁶ nos permite repensar as relações entre os pólos investigador e investigado, no sentido de assegurar comunicação entre ambos, situando-os como parceiros de uma atividade comum. Torna-se necessário redimensionar os procedimentos técnicos de pesquisa, tais como entrevista e observação, de maneira que permitam aos investigados posicionarem-se e participarem como sujeitos e não como objetos da pesquisa, possibilitando, ao mesmo tempo, a apreensão da realidade por parte do pesquisador.

Torna-se imprescindível enriquecer esta discussão com a contribuição crítica de Bourdieu⁷ acerca da metodologia de investigação. O ponto nevrálgico de sua reflexão refere-se ao modo como são concebidos e aplicados os instrumentos e técnicas de coleta de informações, quer pelos cientistas sociais da tendência espontaneísta, quer pelos partidários do modelo empiricista de ciências. Em sua opinião, o fundamental na pesquisa social é a definição clara dos pressupostos teóricos, que devem nortear todo o processo investigativo.

Portanto, quando se trata de definir os procedimentos técnicos para a obtenção das informações, é importante não esquecer que os procedimentos de coleta adquirem significação na medida em que se mostram adequados à teoria e à realidade investigada. Por conseguinte, uma técnica, como a entrevista não-diretiva, se de fato for concebida e aplicada partindo da premissa de que não pressupõe nenhuma teoria ou problemática prévia, a rigor, torna a pesquisa impossível uma vez que uma das características marcantes da pesquisa científica é a teorização como ponto de partida, que, por sua vez, guia a coleta de informações.

2

GOLDMANN, L. Dialética a cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 91
PINTO, A.V. Ciência e existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p. 33

⁴ CARPEAUX, O.M. Apresentação. In: FREDERICO, C. Consciência operária no Brasil. São Paulo, Ática, 1978, p. 12

THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo, Polis, 1982.

SCHUTZ, P. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

BOURDIEU, P. et alii. El oficio dei sociólogo, pressupostos epistemológicos. México, Siglo Veintiuno, 1978.

Assim, num processo de pesquisa não é suficiente focar a entrevista não-diretiva sobre uma temática qualquer e deixar que o pólo investigado conduza a conversação para onde quiser. Não resta dúvida que se faz absolutamente necessária uma problemática capaz de direcionar os procedimentos de coleta de informações, quer se trate da entrevista, quer da observação sistemática, demarcando não apenas seu foco, mas também seus limites.

É válido destacar que, via de regra, esta problemática implicitamente sempre existe, fazendo-se necessário não deixá-la à sombra, mas explicitá-la com o máximo de clareza, para que o pólo investigador não imponha irreflexividade ao pólo investigado. Isso porque a teoria, implícita na prática, quanto menos consciente, mais possibilidades tem de não ser controlada e, portanto, de ser inadequada ao objeto de estudo em sua especificidade.⁸

Ora, sem uma teorização previamente definida, parece impossível que o pesquisador possa assegurar o "controle metodológico"⁹ ou a "vigilância epistemológica"¹⁰, para cuja efetivação é exigida a explicitação dos pressupostos que norteiam a investigação.

Essa reflexão crítica não deve ser entendida como uma condenação pura e simples das técnicas não-diretivas. A preocupação é bem mais ampla. De fato, há que se ressaltar que a validade de uma técnica científica depende de sua inserção num projeto de pesquisa que comunique com clareza a teoria que o direciona. A ausência ou deficiência desta explicação teórica (ainda que entendida como uma direção provisória) prejudica a coerência do processo de pesquisa em termos de definição da problemática prévia, coleta de informação e interpretação da realidade apreendida.

Por conseguinte, a concretização de pesquisas em realidades sociais dinâmicas, como a consciência social e a educação, baseadas na teoria

⁸ Idem, p. 60

⁹ THIOLENT. op. cit., p. 21

A expressão é empregada por BACHELARD, Gaston. La formation de l'esprit scientifique. Paris, Jvrin, 1970, e por BOURDIEU, op. cit.

de classes sociais, requer, necessariamente, o emprego de técnicas apropriadas que permitam a captação de informações de ordem qualitativa. Deve ser, ainda, acrescentado que os estudos de cunho puramente quantitativistas correm o risco de apanhar tão-somente a aparência do fenômeno e não a sua estrutura. No caso da pesquisa sobre consciência de classe, os procedimentos de coleta fechados, tipo questionário ou entrevista estruturada, tendem a captar, no máximo, a consciência real, por serem inadequados ao estudo da consciência possível.¹¹

Em nome da neutralidade científica, os pesquisadores sociais empiristas constroem e impõem à população investigada situações de pesquisa que não levam em conta os desníveis sócio-culturais e as diferenças de comunicação existentes entre investigador e investigado.¹² Em consequência, obtém não uma adequada representação do real, mas uma realidade distorcida. Em razão disto, as análises acabam considerando diferente o que na realidade é idêntico, equiparando elementos que são distintos, comparando o incomparável e deixando de comparar o que é comparável.¹³

Ao analisar o problema da neutralidade das ciências, Menezes destaca que a concepção da ciência como atividade neutra é "contraditória em si mesma, pois que significa atribuir-lhe o valor de neutralidade como uma atitude de preferência a outras possíveis", e acrescenta que "sustentar a neutralidade da ciência representa de fato uma forma de ocultação ideológica de seu caráter histórico e de seu compromisso com os interesses dominantes".¹⁴

¹¹ Consultar RAINHO, F. **Os peões do grande ABC**. Petrópolis, Vozes, 1980. p. 20

¹² Os estudos, tanto de Schatzman quanto de Bernstein, mostram que existem diferenças de comunicação em função das classes sociais. Consultar a respeito ROBINSON, M. **Linguagem e comportamento social**. São Paulo, Cultrix, 1977, especialmente o capítulo 8.

¹³ BOURDIEU, op. cit. p. 56

¹⁴ MENEZES, E. Diatay B. de. Sobre a neutralidade das ciências. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, 9(1/2): 15-40, 1978.

Assim, pensa-se ser extremamente importante compreender que o problema da adequação dos procedimentos metodológicos à realidade pesquisada não reside, fundamentalmente, na construção de instrumentos rigorosos e refinados em si mesmos. Tampouco a questão se resolve pelo caminho do puro espontaneísmo, pois isto não evita que as formulações dos sujeitos investigados sejam substituídas por aquelas de quem investiga, obtendo-se uma mescla falsamente científica e falsamente objetiva.¹⁵

O fundamental é o pesquisador compreender que a verdade que pretende alcançar relaciona-se com os limites do sistema teórico adotado. Portanto, uma solução aproximativa consiste em ampliar o horizonte teórico, aprofundar o confronto crítico e manter um grande esforço para explicitar as crenças, aspirações e ideologias desde o início da pesquisa.¹⁶

A Metodologia Crítica na Prática da Pesquisa Sócio-educacional

A reflexão teórico-metodológica sucintamente exposta orientou a concretização da pesquisa **Prática Educativa e Consciência do Campesinato: uma Contribuição ao Estudo da Educação Popular Realizada nas Comunidades de Base.**¹⁷ Nesta parte do presente artigo, apresenta-se e discute-se as principais etapas da referida investigação, tentando mostrar a relação teoria-prática na abordagem de pesquisa, aqui assumida.

O problema da pesquisa

Quando se tenta formular claramente um problema de pesquisa no âmbito das ciências sociais, percebe-se que há uma indissociação teoria-prática, ou seja, à proporção que os vários aspectos da questão vão se

tornando mais nítidos, descobre-se que o conhecimento humano não existe em nenhum grau, se desligado da prática social.

Por conseguinte, é preciso que o investigador esteja convencido de que o problema da pesquisa tem uma existência real, antes de ser um **problema de análise**, e é algo que existe gerado pela prática social. Como parte da realidade social, o problema se reveste de múltiplas dimensões e constitui sério desafio para o pesquisador, necessitando ser delimitado naquelas dimensões que interessam ao foco da análise.

Com efeito, a experiência demonstra ser impossível criar um problema sociológico (problema de análise) onde não existe um problema real, gestado pela prática social. Pretende-se, com isto, ressaltar que, ao se formular um problema de pesquisa, necessário se faz indicar as dimensões da realidade objeto de nossas preocupações para, a seguir, problematizá-las, relacionando-as com uma teoria (explicação científica já produzida acerca da problemática enfocada).

Na prática da pesquisa aqui referenciada, o ponto de partida teórico é o entendimento da educação como uma prática histórica e social que se liga diretamente às condições materiais de existência e à realidade subjetiva — esta, referindo-se ao modo de pensar e às concepções de mundo do grupo social onde a mesma se realiza. Isso ocorre porque os grupos humanos não produzem apenas a vida material, mas, ao fazê-lo, elaboram, ao mesmo tempo, um conjunto de idéias, de representações que vinculam às condições de existência; e, mais ainda, a produção não material de um grupo pode levá-lo a ultrapassar as condições de existência e a contribuir para a transformação da realidade objetiva.¹⁸

¹⁵ BOURÛIEU, op. cit. p. 57

¹⁶ MENEZES, op. cit. p. 24

¹⁷ A pesquisa constitui a tese de doutoramento desta autora.

18

Este fato é reconhecido por K. Marx na sua terceira **Tese sobre Feuerbach** e posteriormente retomado e aprofundado por Antônio Gramsci, em **Concepção dialética da história e os intelectuais e a organização da cultura**, ambos editados pela Civilização Brasileira, em 1978.

Na raiz desse modo de entender a educação como uma prática profundamente articulada aos fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade, quais sejam a produção, a reprodução e a transformação social, tanto quanto no que concerne ao respaldo teórico, estão o peso da convivência e da reflexão envolvendo a realidade de grupos populares, notadamente os camponeses.

No que se refere às condições de vida e de trabalho, a história do camponês nordestino, em geral, e cearense, em particular, confunde-se com a própria história da opressão e injustiça, tratando-se de uma situação marcada pela contradição.

Em várias áreas onde prevalece esta situação, desenvolve-se uma prática de educação popular concretizada através de comunidades de base. Há diversas localidades em que o trabalho educativo tem possibilitado um processo de reflexão sobre essa realidade, esboçando-se a tomada de consciência face ao processo de expropriação que submete o camponês ao capital e, até mesmo, um processo embrionário de luta.

No quadro exposto, quanto às práticas educativas das quais participam os camponeses, particularmente a prática de educação popular constitui um campo privilegiado de análise, pois acredita-se que na concretização do ato educativo entra em jogo não apenas a mistificação da ideologia dominante, mas também o esforço de reelaboração ideológica e organização da classe dominada. Na medida em que as contradições das desigualdades sociais vão sendo desocultadas pelo camponês, esta nova situação reflete-se no **que fazer** educativo, ampliando sua visão crítica. Dessa perspectiva, a educação pode constituir-se para as classes subalternas em um instrumento útil à sobrevivência e até mesmo à sua libertação.¹⁹

A pesquisa foi pensada considerando, por um lado, a realidade concreta do camponês e, por outro, a prática pedagógica predominante na área,

¹⁹ PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos, org. A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

qual seja, a experiência de educação popular desenvolvida pelas comunidades de base. O estudo elegeu, como núcleo problemático, a compreensão das inter-relações que ocorrem entre: a) as condições objetivas de existência; b) a prática pedagógica vivenciada pelo pequeno produtor do sertão cearense; c) a consciência social e a organização do campesinato, tentando clarificar e qualificar suas vinculações com a vida material e o modo de pensar do grupo camponês.

Referencial teórico e categorias de análise

Quadro de referência teórico

Na investigação social, o pesquisador corre o risco de apreender tão-somente uma **pseudococoncreticidade**, ou seja, captar apenas a **aparência** do fenômeno social, "sem desocultar a estrutura da coisa em si".²⁰ Para superar tal risco o cientista necessita instrumentalizar-se, munindo-se de conceitos teóricos básicos que permitam compreender a essência do fenômeno estudado e, além disto, a sua interpretação, mediante a integração do fato investigado ao todo social.

Tendo em vista o problema enunciado, buscou-se um arcabouço teórico suficientemente abrangente para dar conta da realidade empírica que se pretende estudar. Adotou-se, então, como quadro de referência, o materialismo histórico, privilegiando os conceitos de relações sociais de produção, classes sociais, consciência de classe e visão dialética da educação.

A matriz para a análise do problema de classes sociais trabalhada deriva do conceito de relações sociais de produção de Marx. Isso implica em apreender a **estrutura** (a forma social que assume as relações sociais de produção) e a **história** (o movimento que advém das contradições sociais inerentes às relações de produção).

Dessa ótica, visualiza-se nas relações sociais de produção capitalista os dois pólos fundamentais que entram em ligação — o **trabalho** (representa-

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. cap. 1

tado pela força de trabalho daqueles que não dispõem de meios de produção). Esse esquema mostra serem as relações de produção capitalista, essencialmente, relações de classe e relações de poder, que se unem e se opõem dialeticamente.

Essa matriz teórica permite avançar para a problemática das classes sociais no campo; com efeito, o campesinato constitui um dos componentes das classes subalternas do sistema capitalista.²¹ O aprofundamento dessa questão encontra-se nas pesquisas sobre a evolução e as transformações recentes na agricultura brasileira, conforme mostram os estudos de Oliveira²², Martins²³, Pinsky²⁴ e Silva²⁵, entre outros.

Na abordagem do conceito de consciência de classe **real e possível** recorreu-se a Marx, aprofundando-se com as contribuições teóricas de Lukacs²⁶, Goldmann²⁷, Gramsci²⁸ e Paranhos²⁹.

A reflexão nessa área mostra que a consciência de classe dos setores populares não pode ser entendida como uma realidade concluída e estática, mas como um processo, uma realidade dinâmica em permanente formação e transformação. Essa dimensão formativa da consciência de classe é determinada não apenas pelas condições **objetivas** (a atividade produtiva), mas também por elementos **subjctivos**, provenientes da superestrutura (fatores culturais, políticos e ideológicos, onde a prática educativa desempenha papel preponderante).

21

MARX, K. O dezoito brumário de Napoleão Bonaparte. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

OLIVEIRA, F. A economia brasileira: crítica à razão dualista. 4 ed., Petrópolis. Vozes, 1981. 88p.

MARTINS, J.S. Expropriação e violência. São Paulo, HUCITEC, 1979.

24 PINSKY, J., org. Capital e trabalho no campo. São Paulo, HUCITEC, 1977.

SILVA, Sérgio. Valor e renda da terra. São Paulo, Polis, 1981.

26 LUKACS, G. História e consciência de classe. Lisboa, Escorpião, 1974.

27 GOLDMANN, L. Dialética e ciências humanas. Lisboa, Presença, 1973; Ciências humanas e filosofia. São Paulo, DIFEL, 1973.

GRAMSCI, A. A concepção dialética da história, op. cit.

29

PARANHOS, A. Consciência de classe e consciência possível. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, 20 (8): 5-8, out. 1976.

Quanto à visão de educação, é conveniente explicitar o pressuposto utilizado como elemento norteador da presente discussão, qual seja, o de que a educação compõe, com outras forças sociais, um campo dinâmico: a sociedade civil, que não constitui uma realidade harmônica, mas, ao contrário, o lugar do conflito social. O que se está querendo destacar é o **caráter** dialético da sociedade civil em decorrência da luta pela hegemonia, entendida como direção da sociedade. A hegemonia é normalmente exercida pela classe dominante — tendo em vista sua posição na estrutura de produção e no controle da sociedade política — que, a grosso modo, corresponde ao Estado. Este, a rigor, não tem uma concepção unitária, coerente e hegemônica. Em termos concretos, a hegemonia constitui-se numa realidade mais complexa e dinâmica, envolvendo as relações entre dirigentes e dirigidos.

Para esta análise é importante ressaltar que as práticas educativas da sociedade civil não são apenas as que a escola realiza, mas também aquelas desenvolvidas pelos sindicatos, partidos políticos, igrejas, etc. A partir do pressuposto anteriormente esboçado, é possível negar que a educação seja um mero instrumento da classe dominante. A perspectiva, aliçada no pensamento gramsciano, é que a análise da prática educativa tem que ser necessariamente de caráter dialético, uma vez que esta situa-se num campo de forças sociais em conflito. Portanto, a prática educativa tem que ser estudada como um instrumento político que, tanto pode estar a serviço da reprodução social, quanto da transformação social.

As bases e os mecanismos práticos para uma educação dialética encontram-se formulados nas obras de Gramsci³⁰ e Freire³¹, bem como nas

A obra de Gramsci é vasta; destacamos aqui apenas os livros que usamos como fonte direta: Concepção dialética da história, op. cit.; Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979; Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968; Cartas do cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 e La alternativa pedagógica. Barcelona, Nueva Terra, 1976.

Com relação à obra de Freire, citamos aqui aqueles trabalhos considerados fundamentais na elaboração do seu pensamento: A educação como prática de liberdade. Petrópolis, Vozes, 1971; Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976; Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979; Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

daqueles que estudaram e aperfeiçoaram o pensamento e a prática pedagógica dos referidos autores. Estudos como estes vêm, a cada dia, se avolumando.

Apoiando-se numa concepção dialética gramsciana da educação, Saviani³² distingue, no processo de inserção da educação na luta hegemônica, dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: o momento da negatividade, que consiste na crítica, na desmistificação da ideologia dominante, tratando-se, portanto, de uma desarticulação, e o momento positivo, construtivo de uma educação popular, que significa trabalhar o **senso comum**, ou seja, a consciência fragmentada, de forma a elaborar uma concepção de mundo coerente e adequada aos interesses populares.

A partir deste arcabouço teórico, privilegia-se as vinculações entre hegemonia, educação e consciência de classe, sendo destacada a importância da prática educativa e da prática produtiva na formação da consciência do camponês.

Categorias de análise

As categorias de análise apresentadas a seguir, estão inteiramente ancoradas no marco de referência teórico e constituem uma medida de especificação dos pontos sob os quais incidem a análise realizada no trabalho.

Em primeiro lugar, é conveniente lembrar que todo o esforço analítico desenvolvido tem como eixo central a tentativa de aplicação do método dialético, mediante o qual busca-se apreender e interpretar as inter-relações entre as realidades objetiva e subjetiva, ou seja, entre as instâncias infra-estrutural e superestrutural. A partir deste ponto, foi possível pensar o encaminhamento analítico que comporta três níveis de análise, explicitando-se dentro de cada nível, as categorias.

O primeiro nível de análise se alicerça no conceito marxista de relações

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980. p. 11

sociais de produção, com base no qual procura-se proceder a uma análise da situação do camponês. Especifica-se aqui duas categorias básicas: a) a composição do grupo camponês, tendo como elementos as frações que o compõe; b) a sujeição da pequena produção camponesa ao capital — os elementos considerados aqui foram o trabalho familiar, a posse e uso da terra, as outras condições de produção e a comercialização dos produtos agrícolas.

O segundo nível de análise tem por eixo o conceito gramsciano de hegemonia; trata, então, das relações entre hegemonia e educação e procura situar a função exercida pela educação sob o duplo enfoque da reprodução e da transformação social. Trabalha-se nesta parte com três categorias principais:

a) a proposta educativa das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) inserida no projeto mais amplo de educação católica, considerando-se a concepção de homem, de sociedade, o projeto explícito ou implícito e o próprio conflito ideológico contido no discurso da proposta da Igreja;

b) o saber reproduzido ou elaborado no curso da prática de educação comunitária das CEBs, destacando a formação e a ação solidária desenvolvida através da prática pedagógica;

c) as relações de poder gestadas ou reproduzidas através desta ação educativa, considerando-se, aqui, as relações entre instituição e agente externo, agente externo e agente interno (líderes), agente interno e grupo de base.

O terceiro nível apóia-se no conceito de hegemonia e consciência de classe real e possível, com todo um esforço no sentido de compreender as vinculações entre as realidades objetiva e subjetiva. Define-se as seguintes categorias básicas:

a) a auto-identificação como classe, expressa mediante a existência de traços ideológicos específicos e os interesses reais de classe;

b) concepção e atitudes face ao processo político; e

c) o projeto camponês, isto é, a organização e a prática política do campesinato na área.

Procedimentos para obtenção das informações

A etapa da coleta das informações é o momento mais enriquecedor de todo o processo de pesquisa social, posto que permite o contato direto do pesquisador com a realidade investigada. Para facilitar a aproximação do **pólo investigador** (equipe de pesquisa) com o **pólo investigado** (população que se constitui em sujeito da pesquisa) é importante que se obtenha, antes de entrar na área, o máximo de informações acerca do contexto e do grupo a ser pesquisado.

No caso do estudo aqui enfocado, houve a preocupação de contextualizar a área e esboçar um perfil do grupo antes de iniciar o trabalho de campo. Isto foi realizado por diversos meios: estudo da documentação relativa ao trabalho da educação católica com grupos populares, conversas com os agentes educativos externos que assessoram o trabalho popular no meio rural, estudos sobre as atividades econômicas da microrregião, além de contato com as lideranças comunitárias através do **IX Seminário Rural**, promovido pela Assessoria Rural da Arquidiocese de Fortaleza, no qual estiveram presentes representantes de cerca de 80 comunidades de base. Para completar, fez-se visitas a várias comunidades objetivando selecionar a área da pesquisa.

O conhecimento travado com as lideranças comunitárias no referido seminário foi de suma importância, pois facilitou a entrada na área, a inserção na comunidade e o contato com os diferentes grupos.

Durante o período da coleta dos dados decidiu-se residir na área, visando uma melhor comunicação com os grupos estudados e a obtenção de uma visão, a mais ampla possível, da realidade. Este fato possibilitou o emprego de múltiplos procedimentos de coleta, como a observação participante, a entrevista enfocada e o estudo da documentação, de cujo processo resultou um rico material informativo.

a) Estudo da documentação

A documentação incluiu tanto os documentos básicos que definem diretrizes educacionais (pressupostos e finalidades), quanto os planos opera-

tivos, programas, propostas, projetos, que direcionam as ações dos agente-educadores e, ainda, os materiais didáticos (livros, cartilhas, impressos, cartazes, etc.) que se relacionam mais diretamente com as atividades dos grupos. Com este tipo de análise, pretende-se, sobretudo, averiguar em que medida existe coerência entre o discurso contido na aludida documentação e a prática pedagógica.

b) Observação participante

Durante o período necessário para a coleta de informações, utilizou-se a observação sistemática e direta tendo como foco aqueles aspectos da realidade que correspondem à temática da pesquisa. Esta foi realizada em diferentes locais e situações: na casa dos camponeses e dos agentes educativos, em situações de trabalho do camponês, nos locais onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, em reuniões e encontros envolvendo os vários grupos, no comércio local, em situações políticas como comícios, comitês políticos, sindicatos e em situações de ajuda mútua, como mutirões.

Nos fatos e situações concretas, objeto da observação direta, considerou-se importante observar o ambiente, os atores sociais, o relacionamento entre os atores em termos de harmonia ou conflito social, a linguagem que utilizam para comunicar-se (inclusive a não-verbal), os modos de operar e pensar.

Os fatos e situações observados foram registrados de maneira completa e com o máximo de precisão, evitando-se confiar na memória do observador. Os registros foram feitos, durante ou após a observação, num caderno do tipo diário de campo.

c) Entrevista

A temática da pesquisa possibilitou empregar, basicamente a **entrevista enfocada** quanto ao número de participantes, trabalhando-se com três tipos de entrevistas: individual, familiar e grupai.

A entrevista individual realizou-se com aquelas pessoas que, ao juízo

dos pesquisadores, aparecem como podendo oferecer contribuições relevantes para 3 pesquisa, tais como agentes-educadores, líderes formais ou informais, camponês que de algum modo se destaque, pessoas que demonstrem melhor conhecimento da área, camponeses sindicalizados e não sindicalizados, elementos representativos dos pequenos proprietários, parceiros e posseiros.

Na entrevista familiar, considerou-se, como unidade básica da investigação, o grupo familiar, uma vez que corresponde à unidade produtiva camponesa bem como permite verificar as relações microssociológicas que ocorrem entre a família e os processos educativos e produtivos.

Quanto à entrevista grupai, considera-se que deveria ser realizada após a fase de inserção nos vários grupos e de uma série de entrevistas individuais e familiares. Esta modalidade de entrevista foi usada objetivando suplementar e aprofundar informações obtidas, bem como explorar contradições evidenciadas no processo de captação da realidade.

Durante todo o processo de obtenção de informação, cuja fase mais intensiva durou oito meses, realizou-se uma grande quantidade de entrevistas, notadamente de entrevistas familiares. Para dar uma idéia, basta lembrar que se trabalhou, sistematicamente, com 56 famílias camponesas e, com cada uma delas, fez-se, em média, três entrevistas: a primeira girou em torno das condições de vida e de trabalho camponês da área; a segunda centrou-se na ação educativa, sobretudo, aquela realizada através da comunidade de base e, a última, tratou sobre as concepções e atitudes dos habitantes locais face à política, às informações que eles tinham sobre partidos políticos e, enfim, à sua participação nos partidos e no sindicato dos trabalhadores rurais.

No curso das entrevistas teve-se sempre em mente a problemática da pesquisa, particularmente as categorias investigadas. A definição do caminho a seguir no desenvolvimento de cada tipo de entrevista foi determinado, em parte, pela própria prática. Assim, ao iniciar-se cada fase da investigação procurou-se realizar algumas entrevistas pilotos, a partir das quais foi possível selecionar as questões mais relevantes. Certamente, auxiliou muito nesta tarefa o processo contínuo de observação partici-

pante em decorrência da permanência na localidade por oito meses consecutivos.

Julga-se oportuno salientar que, visando garantir uma maior fidedignidade das informações, além das entrevistas pilotos já referidas, procurou-se fazer perguntas semelhantes em diferentes situações e com diferentes grupos, bem como, proceder-se ao confronto crítico entre os dados coletados através de entrevistas e aqueles obtidos mediante a observação participante.

Roteiro para obtenção das informações

Na elaboração do roteiro levou-se em conta o referencial teórico e a realidade social do camponês objeto da pesquisa. Entende-se que o roteiro deve consistir numa tradução dos aspectos fundamentais norteadores do estudo. Assim, construiu-se um conjunto de itens e questões abertas que orientaram os vários procedimentos de coleta de informações.

A natureza eminentemente qualitativa da pesquisa não comportou uma testagem de instrumento própria da investigação convencional; no entanto, como já se fez referência anteriormente, teve-se o cuidado de realizar algumas entrevistas pilotos objetivando clarificar as questões ou itens que se revelassem mais potentes no sentido de permitir a apreensão da realidade estudada.

A organização das informações

Finalmente, parte-se para a etapa subsequente — a da organização das informações —, certamente, a mais difícil: trabalhar dialeticamente a realidade empírica coletada durante a atividade de campo e a contribuição teórica existente acerca da problemática, buscando uma interpretação coerente e sistemática da realidade social. Como ensina Goldmann¹³, para o pensador dialético as doutrinas são partes integrantes do fato social estudado e não podem ser separadas, pois o estudo da teoria é elemento indispensável para a análise atual do problema, na perspectiva de se obter a totalidade do social.

A análise empírico-teórica foi realizada tendo como referência as **categorias de análise** (apresentadas antes), procurando dar conta das principais dimensões da pesquisa e privilegiando a situação social e econômica do grupo, a percepção que o mesmo tem de suas condições de vida e de trabalho e, sobretudo, as formas com as quais operam tendo em vista a mudança da realidade.

Em linhas gerais, procedeu-se à análise das seguintes dimensões da realidade investigada:

a) análise da situação envolvendo as condições de existência e de trabalho do camponês inserido no contexto social e evolutivo de uma sociedade classista, explicitando os elementos que compõem a produção fa-

miliar do tipo camponês em sua articulação com o modo capitalista de produção;

b) estudo crítico da prática educativa que é desenvolvida na área, considerando fundamentalmente o conhecimento gestado ou reproduzido e as relações de poder que se estabelecem a partir dessa prática, buscando explicitar o projeto político que a mesma defende e serve; e

c) exame do papel que a ação pedagógica vem exercendo na formação da consciência social e histórica do campesinato, averiguando em que medida a educação vivenciada contribui para reproduzir econômica, política e ideologicamente a sociedade desigual ou para criar uma visão de mundo libertária e uma prática política voltada para a transformação da realidade opressora e injusta vivida pelo camponês.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

O que é pesquisa em educação? Como se faz uma pesquisa qualitativa na área educacional? Quais os principais obstáculos que enfrenta Comumente o pesquisador e como resolvê-los?

As autoras, ambas professoras e pesquisadoras no Departamento de Educação da PUC/RJ, passam em revista a discussão contemporânea sobre estes temas, citando exemplos e tirando lições de algumas experiências apresentadas.

As duas experiências são dissertações de mestrado no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). A primeira delas tem como foco principal o problema do insucesso das escolas públicas na função de alfabetizar as crianças. A segunda experiência refere-se ao problema das concepções e práticas de avaliação nas escolas de 19 grau e a sua incidência no alto índice de abandono escolar verificado nesse nível de ensino.

*Como exemplo de uma pesquisa, as autoras apresentam, em anexo, um artigo-síntese dos resultados de um estudo sobre as práticas de alfabetização realizadas em doze escolas públicas do município do Rio de Janeiro, trabalho efetivado por um grupo de pesquisadores do Departamento de Educação da PUC/RJ, sob o patrocínio do INEP. O título, tanto da pesquisa, como do artigo-síntese da mesma, é **Alfabetização: um Estudo sobre Professores das Camadas Populares.***

O primeiro capítulo traz à tona a discussão que se suscitou recentemente sobre o caráter da pesquisa social e o papel do pesquisador. Além de situar convenientemente o termo pesquisa, diferenciando-o de outras

interpretações que corretamente se dão ao termo — sondagens de opinião, trabalhos de consulta, etc, as autoras mergulham rapidamente no que elas caracterizam como a via bloqueada da pesquisa tradicional baseada no positivismo de Comte, segundo o qual, o método de estudo dos fenômenos sociais devia se aproximar daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais. Dentro desta concepção, o pesquisador social adquiriu uma falsa neutralidade, colocando-se acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano.

*As abordagens têm evoluído, recentemente, nos dizem as autoras, não só no Brasil, mas também nos próprios EUA, país onde a pesquisa educacional se encontra bastante desenvolvida. Os estudos tipo **surveys**, ou levantamentos, e os **design**, ou delineamentos experimentais, foram, são e continuarão sendo úteis, mas cresce o sentimento de insatisfação entre os pesquisadores frente a estes métodos. Os primeiros oferecem apenas uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, enquanto que os segundos técnicas destinadas a detectar e colocar em foco relações estatísticas entre algumas variáveis, pecam pela incapacidade em esclarecer todo o emaranhado de relações de causalidade e de inter-relações de um universo particularmente fluido como é o campo educacional.*

Surgem, assim, novas propostas de abordagens: a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística e o estudo de caso. São soluções metodológicas novas, diferentes, mas ainda num estado embrionário e onde a bibliografia apresentada ainda é escassa.

O segundo capítulo está destinado a posicionar devidamente os conceitos de pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes empregados indevidamente como equivalentes. As autoras concentram-se em duas metodologias que vêm ganhando crescente aceitação na área da educação: a pesquisa do tipo etnográfico, ou ainda, antropológica e o estudo de caso.

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o **significado** que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Estas são características gerais. Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre as quais, a do tipo etnográfico e o estudo de caso.

A etnografia seria a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. No campo educacional, a abordagem etnográfica deveria assumir as características seguintes: a) o problema é redescoberto no campo; b) o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; c) o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; d) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; e) diversidade dos métodos de coleta: observação direta, entrevistas com os informantes, levantamentos, etc, e f) o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

Assim, delimita-se a definição de estudo etnográfico. A etnografia como **ciência da descrição cultural** envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados. Quanto aos pressupostos específicos, estes seriam basicamente dois e referem-se a hipóteses sobre o comportamento humano: 1ª) uma hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa; 2ª) uma hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Quanto ao método da pesquisa etnográfica, não existe um em particular que se recomende como o melhor ou mais efetivo. Geralmente, o pesquisador trabalha passando por três etapas: a) exploração: a seleção e definição de problemas, a escolha do lugar onde será realizado o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo; b) decisão: a seleção dos dados necessários para compreender e interpretar o fenômeno estudado; e c) descoberta: a explicação da realidade, ou a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.

Contudo, este tipo de abordagem demanda um grande esforço do observador. Este deve tolerar ambigüidades, ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, se preocupar em ser aceito, ser autodisciplinado, sensível, maduro, consistente, capaz de guardar informações, às vezes, confidenciais, etc.

Assim, a abordagem etnográfica para o estudo de um fenômeno educacional se depara com inúmeros desafios. Muitas vezes, o trabalho de campo leva à revisão ou à retomada do problema inicial sob outro prisma. O desenvolvimento do estudo apresenta-se como um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos.

O estudo de caso tem um campo de trabalho mais específico: é o estudo de um caso, sendo este sempre bem delimitado e de contornos claramente definidos, trata-se, por exemplo, do estudo de uma professora competente de uma escola pública, ou de classes de alfabetização, ou do ensino noturno. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Pode ser qualitativo ou não: o texto aborda especificamente os estudos de casos qualitativos, ou **naturalísticos**.

As características essenciais ao estudo de caso seriam: 1) busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de **esqueleto** ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados. Num estudo sobre práticas de alfabetização numa escola pública, um pesquisador detectou que a

ajuda individual da professora às crianças com dificuldades de aprendizagem e o espaço de liberdade que ela dispõe para trabalhar eram dois aspectos que não emergiram senão no desenrolar da pesquisa; 29) os estudos de caso enfatizam a **interpretação em contexto**, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações da pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas; 39) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; 49) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, sejam elas observações em situações de aula, por exemplo, se o estudo é feito numa escola, ou de reuniões, de merenda de entrada e de saída das crianças, entrevistas a pais, alunos, técnicos, administradores, etc; 5º) os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas **generalizações naturalísticas**; 6º) os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7º) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Existiriam três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: uma primeira aberta ou exploratória, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e uma terceira, com a análise e interpretação dos dados, seguidas da elaboração de um relatório.

A elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada **caso** é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância.

Em seguida, se discute a aparelhagem instrumental nas pesquisas de índole qualitativa: a observação, a entrevista e a análise documental.

Quanto à observação, o capítulo inicia-se com uma advertência sobre o

perigo da subjetividade. Para que seja fidedigna, a observação precisa ser controlada e sistemática, o que implica um planejamento minucioso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da **perspectiva dos sujeitos** e se revela de extrema utilidade na **descoberta** de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Dentre as limitações atribuídas à técnica da observação estão a de provocar, às vezes, alterações no ambiente ou no comportamento da população estudada e a de que o método leva em si a influência da interpretação pessoal. Em determinadas circunstâncias, o envolvimento pessoal do pesquisador na observação, presumindo, como esclarece o texto, que existe uma nítida divisão de trabalho entre pesquisador e coletores de dados, redundaria numa visão distorcida do problema ou numa parcialidade da realidade representada. Estas críticas suscitam a polêmica.

Caso a observação seja eleita como técnica de levantamento de dados num determinado trabalho, resta determinar, primeiro, o grau de participação do pesquisador no trabalho de campo, segundo a explicação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

Os trabalhos de observação participante têm sua tradição na antropologia e na sociologia, disciplinas que cederam emprestado a técnica ao campo da pesquisa educacional. A observação participante combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e observação direta e a introspecção. Conseqüentemente, é um tipo de estratégia que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Este envolvimento, ou participação, pode variar de intensidade durante o desenrolar da pesquisa. Da mesma forma, o grau de intensidade da sua participação em todo momento situa-se ao longo de um continuum, que vai desde a participação total, passando por participante como observador, observador como participante, até a condição de observador total.

No papel de participante total, o observador não revela ao grupo estudado sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. Por exemplo: se um pesquisador quer conhecer o sistema de ensino supletivo por dentro, ele pode se matricular num curso supletivo como se fosse um aluno. O participante como observador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende; por exemplo: ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. No papel de observador participante a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início. Finalmente, o papel de observador total é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado.

Uma outra questão é a extensão do período de observação. Contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, mais prolongados, os estudos da área de educação são, quase sempre, muito mais curtos.

Quanto ao conteúdo das observações — o que deve ser observado — a diversidade é grande. As autoras, baseadas em estudos de pesquisadores norte-americanos, sugerem alguns aspectos, subdivididos em descritivos e reflexivos. Dentre os descritivos, podem ser incluídos: a descrição dos sujeitos; uma reconstrução de diálogos; a descrição de locais, de eventos especiais e das atividades e comportamento das pessoas observadas; os comportamentos do observador. Dentre os aspectos reflexivos, podem ser incluídos: reflexões analíticas e metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; esclarecimentos necessários.

Sobre como registrar as observações, as autoras concentram-se no registro escrito, por ser este o mais freqüentemente usado, destacando regras

gerais utilizadas.

Um segundo instrumento básico para a coleta de dados é a entrevista. Uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, ao contrário de outros métodos, como a observação unidirecional, por exemplo, onde se estabelece uma relação hierárquica entre ambos. Na área educacional, se aconselha grande flexibilidade na elaboração do questionário. As autoras sugerem vários cuidados e exigência, que devem ser observados.

Quanto às duas formas de registro de entrevistas — gravação direta ou anotação durante a entrevista — observa-se que cada uma delas aparenta vantagens e desvantagens, e a escolha dependerá de vários fatores embora as duas possam ser usadas concomitantemente.

Embora de pouco uso na área educacional, um terceiro documento de levantamento de informações é a chamada análise documental. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, etc... Novamente aqui, o uso desta técnica apresenta vantagens e desvantagens, mas se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a três situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Dentre as etapas do processo de utilização da análise documental destaca-se a de análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais freqüentemente à metodologia de análise de conteúdos.

Sobre a análise de conteúdos, pode-se dizer que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbó-

lico das mensagens, as quais podem ser abordadas sob diferentes formas e ângulos: palavras, sentenças, parágrafos, ou até o texto como um todo, podem ser analisados de acordo com uma estrutura lógica de expressões e elocuições ou até com uma análise temática. Mas as interpretações dos documentos podem ser diversas: políticas, psicológicas, literárias, filosóficas, éticas. Daí a discussão quanto à necessidade de consenso sobre o conteúdo do material analisado. Raras vezes se dá esta concordância e a diversidade é, para alguns, ponto positivo, em particular, quando se trata de abordagens qualitativas na pesquisa.

O processo de análise de conteúdos tem início com a escolha de uma unidade de análise. Há dois tipos de unidade: a de registro e a de contexto. Na primeira, selecionam-se segmentos específicos do conteúdo, como, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Em outros casos, será preferível analisar o contexto em que uma unidade dada ocorre.

Quanto às formas de registro, a análise documental utiliza várias: anotações à margem do próprio material analisado, esquemas, diagramas, etc. Pode ser necessário o uso de computador, especialmente quando o volume de dados quantitativos é muito grande. Contudo, a etapa crucial é a construção de categorias, o que só poderá acontecer após a análise das informações e dados disponíveis.

Num primeiro momento, as categorias brotam do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Contudo, elas irão sendo modificadas com o desenrolar do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica. Para a construção de categorias, eis algumas sugestões práticas: 1ª) a detecção de aspectos que surgem com certa regularidade; 2ª) uma avaliação deste conjunto inicial de aspectos ou categorias, avaliação esta que deverá ser feita em função de critérios como: correspondência com os propósitos da pesquisa, homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.

Assim, a obtenção de um conjunto inicial de categorias é um processo convergente — o funil, já mencionado. A etapa seguinte é o enriqueci-

mento do sistema seguindo um processo divergente: o aprofundamento, a ligação e a ampliação da análise do material. A conclusão do estudo se dá quando não há mais documentos para se analisar, ou quando já se atingiu o ponto de redundância de informação ou, por último, quando já há um sentido de integração na informação já obtida. De qualquer forma, conclui a autora, o esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados, em particular, em se tratando de dados qualitativos para os quais não existem testes estatísticos.

O capítulo seguinte foi consagrado à discussão sobre a análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e validade nas abordagens qualitativas. Sobre a análise de dados propriamente dita, o texto apresenta uma série de sugestões práticas: 19) uma delimitação progressiva do foco de estudo; 29) uma formulação de questões analíticas, a fim de permitir a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e a evidência empírica; 39) o aprofundamento da revisão da literatura; 49) a testagem de idéias junto aos sujeitos; e 59) um uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

A análise, após a coleta de dados, passa por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo reiterativo da leitura e releitura do material, seguidas de uma segunda fase, mais delicada, chamada de teorização. Delicada, porque o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração, um salto no sentido de procurar novas explicações e abstrações. É aqui que se apresentam os primeiros problemas éticos, metodológicos e políticos. Este conjunto de problemas podem ser decompostos nos seguintes aspectos: a) a ética envolvida em formas específicas de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, como, por exemplo, no caso da não revelação da identidade do pesquisador — o uso da **parede espelhada**; b) a ética relacionada com a garantia de sigilo das informações; c) o problema da subjetividade do pesquisador, o qual é abordado entre dois extremos: aqueles que defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor não devem afetar nem a coleta, nem a análise dos dados e os que afirmam ser impossível a objetividade; e d) o problema da fidedignidade das informações, tema ligado ao anterior.

O capítulo V é consagrado a tirar lições de dois estudos na área educacional, ambas dissertações de mestrado no Departamento de Educação da PUC/RJ. O primeiro deles aborda o problema do relativo fracasso das escolas públicas brasileiras na função de alfabetizar. O texto traz um relato dos antecedentes da autora do estudo, assim como das causas da escolha do tema. Pelo fato de não possuir, na fase inicial do traçado da pesquisa, hipóteses claras referentes à problemática, é que a orientadora aconselhou o estudo de caso com o tipo mais adequado às necessidades: a autora desejava ir além das abordagens tradicionais sobre o assunto, penetrando mais no desenrolar do trabalho da professora com a sua turma, para tentar detectar o que estava acontecendo. Desejava também levantar opiniões de professores, diretores e alunos e seus pais sobre o problema, assim como saber se a instituição escolar se colocava ou não, e como, o desafio da alfabetização. O estudo de caso parecia, então, ser o tipo mais adequado de estudo, em particular, por se tratar da análise do trabalho de uma professora-alfabetizadora, onde era preciso um acompanhamento de perto e por um período relativamente prolongado.

A escola escolhida para o estudo foi uma estadual de 1º grau, em ambiente urbano, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

A autora detalha os obstáculos e dificuldades iniciais, assim como o papel da orientadora no acompanhamento de seu estudo. O texto apresenta também citações da própria pesquisa, explicando objetivos e justificativas para o tema de estudo, justificativa da metodologia (método naturalista) e observações da própria pesquisadora no seu trabalho de campo, com descrições detalhadas de situações em sala de aula e reflexões da própria autoria.

O segundo estudo se refere às práticas de avaliação no ensino de 1º grau. A autora, como no estudo anterior, não estava interessada em acrescentar informações estatísticas às já disponíveis sobre o assunto: o seu interesse era descobrir o que se passava realmente na prática diária da professora em relação à avaliação nas primeiras séries do 1º grau, tendo em vista que a reprovação de um aluno pode contribuir, quase fatalmente, para a sua evasão. A autora seguiu, por quase dois anos, o trabalho de

vários professores, em três escolas diferentes, todas da rede pública de 19 grau e atendendo a uma clientela de baixa renda. Não se trata propriamente de um estudo de caso e, portanto, não se cuidou de focalizar o todo de uma escola, mas sim a atuação de algumas professoras em escolas diferentes. O maior obstáculo no decorrer do estudo foi o da construção das categorias a partir da grande quantidade de dados acumulados, como também deparou-se com a dificuldade de integrar a fundamentação teórica à massa de dados. Novamente aqui, o texto traz extensas citações sobre o estudo propriamente dito, com reflexões da autora a partir de sua observação no trabalho de campo.

Em anexo apresenta-se um exemplo de pesquisa. O problema abordado é o das práticas de alfabetização desenvolvidas por professores junto a crianças de camadas populares. Foram observadas vinte turmas, com suas respectivas professoras, em doze escolas públicas do município do Rio de Janeiro, focalizando os critérios de aprovação dos alunos, os métodos de alfabetização adotados, a inter-relação entre conteúdo, disciplina, afetividade e aprendizagem, assim como o compromisso da professora com o ensino.

Apesar da heterogeneidade nas características das escolas observadas — algumas localizadas em bairros centrais, outras na região suburbana, algumas de grande, outras de médio e pequeno porte, com melhores ou piores condições de funcionamento, algumas onde a alfabetização era o objetivo principal, outras não — o estudo chega a algumas conclusões preliminares: 1º) a constatação da inter-relação dos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico das professoras: o modo de trabalhar o conteúdo estava intimamente ligado às formas de disciplina adotadas, as quais, por sua vez, encontravam-se vinculadas às manifestações afetivas da professora, o compromisso identificado quanto ao seu papel de ensinar; 2º) a descoberta da diversidade existente entre os tipos de professora, em particular, quando analisados sob o prisma da diferenciação entre **escola tradicional** e **escola renovada**.

Marilda A. Marfan

SILVA, Maria Ozamira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo, Cortez, 1986. 168p.

Será que a pesquisa social baseada no enfoque positivista está ficando obsoleta? Aquela em que o pesquisador deveria se colocar em posição neutra frente a problemática analisada e só tirar conclusões a partir de uma sólida evidência empírica apresentada?

Há algumas linhas de pensamento que afirmam que sim. Nos anos recentes, especialmente de 1980 para cá, tem surgido um número crescente de trabalhos que falam sobre uma modalidade diferenciada de pesquisa, chamada, às vezes, indistintamente de participante, participativa, investigação-ação, pesquisa-ação, investigação participativa, observação participante, investigação militante, auto-senso, estudo-ação ou, ainda, pesquisa confronto.

A polêmica ficou então aberta. Assim, uma série de encontros, seminários (inclusive um Seminário Nacional de Pesquisa Participante, realizado em Brasília, 1985, sob o patrocínio do INEP) e publicações têm sido destinados a abordar e discutir este controvertido assunto. Para alguns, a pesquisa participante não seria senão uma nova "onda passageira" das ciências sociais; para outros, era preciso o desenvolvimento de novas produções teórico-práticas, com estilos participativos de investigação, que superassem as deficiências e limitações do modelo positivista de ciência, pautado pelas ciências físicas e naturais e caracterizado pelo rigor científico, a objetividade e a neutralidade. No seu livro, da Silva e Silva tenta se posicionar frente a esta discussão. O primeiro capítulo traz a análise crítica do modelo positivista da ciência e os fundamentos que norteiam o emergir dos estilos participativos de pesquisa. O segundo capítulo discorre sobre o posicionamento de diversos autores (dentre os quais, Pedro Demo, cujas afirmações a autora discorda, às vezes, radicalmente) frente a diversos aspectos centrais da pesquisa participante: crítica ao modelo positivista; visão conceitual e caracterização das

diversas propostas apresentadas; intencionalidade e objetivos a que se propõem; as diferentes modalidades de pesquisa participativa; a sua fundamentação teórica; e propostas metodológicas utilizadas e análise da participação enquanto aspecto central dos modelos participativos de pesquisa. O terceiro e último capítulo traz uma síntese, elaborada a partir do posicionamento de diversos autores e da própria prática e reflexões da autora.

Os enfoques participativos de pesquisa são relativamente recentes, embora, na área educacional, Paulo Freire, já nos anos 60, iniciara estudos pioneiros utilizando metodologias inovadoras. Estas novas metodologias surgiram seja porque o referencial teórico-filosófico em que se baseavam opunha-se radicalmente às concepções clássicas de ciência e do papel das ciências sociais, seja porque surgia, em alguns, um sentimento de frustração frente à pesquisa experimental devido à excessiva simplificação da realidade, mediante utilização de métodos inconsistentes em relação às características da população estudada.

Toda a obra de Paulo Freire, por exemplo, que pode ser caracterizada como sendo de índole participativa, emana de concepções particulares do homem, do mundo e liberdade, da educação, da conscientização e do diálogo.

A proposta de pesquisa de da Silva e Silva se orienta em apoio aos movimentos sociais populares. Ela está ciente das observações que alguns analistas fazem da pesquisa participante, em particular, aquelas referentes à fragilidade metodológica e as da sua identificação com posturas meramente ativistas. A linha de raciocínio empregada pela autora, na elaboração de um esboço de proposta de pesquisa em apoio aos movimentos sociais populares, seria a seguinte:

A primeira constatação é a de que a ciência e o trabalho científico apresentam uma nítida conotação de classe, quer dizer, as análises da socie-

dade sempre se pautam por uma determinada visão do mundo, interpretações que se fazem a partir de um posicionamento definido e não por um distanciamento neutro.

Aliás, nos lembra a autora, esta neutralidade assumida, traço do racionalismo nas ciências sociais, foi instrumento necessário na desmistificação do feudalismo enquanto ordem social reinante. Só que, uma vez o poder conquistado, o instrumental da experimentação mostra-se incapaz de captar a situação real em que vivem os setores subalternos, isolados dos benefícios da sociedade e dos processos de decisão social. Assim, é necessária a construção de um paradigma científico que sirva aos interesses dos grupos sociais subalternos — da classe social dominada, a quem interessa subverter a ordem.

E é aqui que vem a crítica da autora aos modelos participativos de pesquisa. O problema, segundo ela, é que o qualificativo de participante se refere meramente à questão da participação popular na pesquisa e da participação da pesquisa num projeto popular. Para a autora, o essencial não é apenas que a pesquisa se origine das questões populares, mas também que os seus resultados sirvam para instrumentalizar a luta no sentido de denunciar as condições de opressão e de exploração e de se orientar na direção de uma ruptura com o **status quo**. Diz ela que o qualificativo de participante se referiu, até hoje, muito mais a uma postura do pesquisador, a sua intenção de reverter o seu trabalho científico a serviço dos setores oprimidos, do que propriamente a uma metodologia de pesquisa.

Uma proposta de pesquisa em apoio aos movimentos sociais populares requer uma opção teórico-metodológica, ideológica e também política. Para a autora, o referencial teórico e a proposta metodológica mais adequados para esta proposta seriam o materialismo histórico e o método dialético. Para isto, precisa-se de uma nova compreensão do processo de produção do conhecimento, nova postura, conduta e forma de ser e pensar do pesquisador.

Aliás, como nos lembra a autora, Marx, já no século passado, preconizava, na sua 11ª tese contra Feuerbach, que os filósofos se limitavam a in-

terpretar o mundo de diferentes maneiras, mas que o importante era transformá-lo.

Resumindo, a ciência tem um caráter histórico, já que os modelos científicos de uma época determinada estão socialmente condicionados, devendo as idéias e teorias serem relacionadas com sua formação sócio-histórica: o enraizamento sócio-político condiciona, inevitavelmente, toda produção científica e ideológica. Mas, além disto, há de se considerar que o conhecimento da realidade só é plenamente acessível a partir de uma prática social transformadora, o que implica uma opção epistemológica e, ao mesmo tempo, ética. Epistemológica, na medida em que a opção é de classe na produção do conhecimento científico, não se podendo separar conhecimento de ideologia. Por outro lado, não existe separação entre teoria e prática e, afastando-se da escola de Paulo Freire, nem primazia do sujeito sobre o objeto, nem do objeto sobre o sujeito, pois ambos são partes constitutivas do mesmo processo histórico-social. Nessa perspectiva, a proposta da autora não significa nem ativismo, nem improvisação, pois parte do entendimento de que a realidade social não é algo estático, mas que se cria e recria, transformando-se em incessante movimento.

Além da noção de historicidade e de mutabilidade da realidade social, o método dialético contém mais dois outros elementos essenciais: a totalidade, quer dizer, a percepção da realidade como um todo orgânico e estruturado e a contradição, segundo o qual a realidade social é constituída de unidades de opostos e que a análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade.

A autora não chega a propor nenhum instrumental técnico específico condizente com a sua proposta, mesmo porque o instrumental metodológico utilizado não se define por si, mas pela intencionalidade e pelo corpo teórico que fundamenta a atividade de pesquisa. Admite ela ser possível o uso de instrumentos como o questionário, a entrevista e outras técnicas quantitativas utilizadas pelas pesquisas empíricas. O essencial seria conferir a essas técnicas um novo significado, assim como flexibilidade suficiente para transformá-las em instrumentos políticos a serviço do projeto das classes populares.

Fica assim traçado o marco teórico e metoalógico da proposta feita pela autora, como uma contribuição ao aspecto que diversos analistas apontam como debilidade dos modelos participativos de pesquisa. Ao finalizar, a autora discorre rapidamente sobre algumas questões que serviriam de acabamento a sua proposta. Estas questões são: a relação teoria e prática, a participação, a organização popular, a relação pesquisador-pesquisado e a interpretação do que seja transformação social.

Sobre a relação teoria e prática: esta não pode ser encarada de maneira simplista, mecânica, nem direta, podendo passar-se da teoria à prática ou vice-versa. A prática tem primazia sobre a teoria, o que não significa uma contraposição nem anulação, mas uma unidade, uma dependência recíproca e complementar. Daí surge o conceito de práxis, que é uma atividade teórico-prática, na qual os dois elementos (teoria e prática) só se separam um do outro por abstração. Assim, trata-se de uma práxis humana total, enquanto atividade objetiva transformadora da realidade natural e social.

Sobre a participação: existem três ângulos, conforme se trate da participação da pesquisa no projeto popular, da participação dos setores populares na pesquisa e da participação do pesquisador no projeto popular, numa ação conjunta com estas populações. Quanto ao primeiro aspecto, trata-se de uma opção individual: uma decisão que cada pesquisador poderá fazer conscientemente, aderindo ou não ao projeto das classes populares, o que não significa que esse projeto deva ser imposto por intelectuais. No tocante ao segundo aspecto, trata-se de um assunto complexo, com limites conjunturais e estruturais pois, como o pesquisador, a população também é marcada pelos traços elitistas, autoritários e paternalistas. Concordando com Carlos Brandão, afirma a autora que o importante é desenvolver uma participação ativa e responsável em todas as esferas da vida social e, se possível e conveniente, também na pesquisa. Por último, sobre a participação do pesquisador no projeto popular, a autora concorda com outros analistas no sentido de que esta participação não significa a transformação do pesquisador num trabalhador de fábrica ou num favelado, pois nas lutas populares há sempre um espaço para os intelectuais, técnicos e cientistas.

Sobre a organização popular: a autora rejeita organizações burocratizadas ou institucionalizadas que dificultam o processo participativo. A organização deve ser democrática, permitindo um fluxo aberto entre dirigentes e bases. A organização servirá, assim, como instância mediadora que propicia uma relação adequada entre pesquisa e ação. Sendo assim, a pesquisa participante não irá permitir que a ação se reduza a uma mera tática manipulativa, em mero ativismo ou numa prática teórica vazia.

Sobre a relação pesquisador-pesquisado: existem grandes distâncias entre o mundo do pesquisador e o mundo do pesquisado, com condições de vida, experiência, códigos específicos de comunicação e maneiras de conceber o mundo diferentes. A autora comunga com o conceito gramsciano de intelectual orgânico, como forma de superar o distanciamento social entre o intelectual e o proletariado. Assim, concordando com L. E. Wanderley, o intelectual orgânico, "importado" das classes populares, neste caso, o pesquisador, terá que se identificar pela teoria e pela prática com os reais interesses desta classe.

Sobre a concepção da transformação social: conforme Marx e Engels, a autora considera que o universo se encontra em constante processo de mudança, e a transformação social, vista como ruptura nos modos de produção e de troca, é um processo essencialmente histórico. Esta ruptura nos modos de produção e de troca, é um processo essencialmente histórico. Esta ruptura decorre de uma ação política consciente, não espontânea, de lutas entre as classes e se dá quando a classe subalterna desenvolve um processo hegemônico de direção da sociedade e de domínio sobre a classe então dominante. Isto requer que numa ideologia universal sejam observados os seguintes aspectos: a) não ao domínio do objeto sobre o sujeito e vice-versa; b) que teoria e prática não sejam aspectos isolados e o conhecimento não seja um fim em si mesmo, mas, sim, que tenha um caráter prático-social; c) que se considere a ciência como uma realidade histórica — não de todo objetiva nem neutra — mas que apareça sempre revestida por uma ideologia — que seja a união do fato objetivo com a hipótese, ou um sistema de hipóteses, que supera o mero fato objetivo; d) concepção do proletariado unido com as outras classes subalternas para se libertar a si e as outras classes da dominação

e construir uma nova sociedade; e) o homem visto como ser concreto, não isolado, mas como integrante de uma classe social inserida na sociedade; f) que a filosofia não seja exclusividade de uma categoria de cientistas especializados, admitindo-se, conforme Gramsci, a existência de uma "filosofia espontânea" expressa na linguagem, no senso comum, no bom senso, na religião popular e no folclore.

Academicamente, a linha de raciocínio utilizada por da Silva e Silva é irrefutável. Não porque se possa concordar unanimemente acerca dos postulados empregados, mas sim porque ela se baseia em todo um referencial marxista-engeliano-gramsciano que tem sido amplamente analisado e debatido; e a autora está ciente disto. Seria, no mínimo, presunçoso fazer comentários a respeito.

A questão é que ela nos remete ao que fazer com os resultados da pesquisa social e não ao como fazê-la. Por outro lado, o dilema na sociedade brasileira em geral, e na educação em particular, é que ainda não dispomos de volume de informações que nos permita, em muitos casos, um mínimo de esclarecimentos sobre as causas de determinados problemas

básicos: concretamente, quais os fatores intra-escolares que provocam o alto índice de abandono verificado no ensino de 1º grau, e em que medida pode ser eficaz uma ação desencadeada pelos setores públicos neste sentido.

Não temos senão uma visão vaga das causas dos problemas que afligem o ensino brasileiro e, concordando com esta visão, teremos que, com aperfeiçoamento, depositar ainda confiança no instrumental empírico, se bem que a sua fundamentação teórico-filosófica possa ser controvertida.

Aliás, na própria detecção dos fatores causantes dos problemas educacionais acima mencionados, o instrumental empírico soube evoluir, quando necessário, em prol da superação de suas próprias deficiências. Não é por acaso que da antropologia e da sociologia, por exemplo, tomaram-se emprestadas técnicas de levantamento de informações quando a natureza do problema educacional a ser estudado mostrava ser mais de índole qualitativa.

Marilda A. Marfan

PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

- ALVES, Rubem. Para onde vai o barco? (Notas para uma conversa). **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 4(3): 3-20, jul./set. 1980.
- AMARAL SOBRINHO, José. Considerações sobre pesquisa e planejamento educacional no Brasil. **La Educación**, Washington, 24(82): 28-48, jan./abr. 1980.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, conteúdo e significados; algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45): 66-71, maio 1983.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- BARQUERA, Humberto et alii. **La formación dei sujeto como opcion política de la investigación participativa**, s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latinoamericano de Investigación Participativa, Piracicaba, São Paulo, 1984.
- BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. A pesquisa em educação; notas para debate. **Educação em Debate**, Fortaleza, 1(11): 52-8, 1978.
- BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (46): 72-4, ago. 1983.
- BARTHELMESS, Verner Arthur Conrado. A contribuição da pós-graduação para a pesquisa em educação na Universidade Federal do Paraná. **Educar**, Curitiba, 1(1): 137-43, set./dez. 1981.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. Problemas atuais da pesquisa em educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 7 (1): 23-9, jan./abr. 1982.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Pesquisando a educação no nordeste. **A Tarde**, Salvador, 10 jan. 1982.
- BORDA, Orlando Fals. Por la praxis — ei problema de como investigar la realidad para transformala. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo (11)abr. 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**; cultura camponesa e educação rural. Campinas, Papirus, 1983. 248p.
- _____.org. **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- _____.Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante? mimeo. Produzido no Encontro sobre Pesquisa Participante, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dez. de 1983.
- _____.org. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- _____.O sentido do saber. In: A EDUCAÇÃO como cultura. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa educacional no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, 1984. **Simpósios**. São Paulo, Loyola, 1984. p. 247.
- CADENA, Felix. **Investigación participativa y movimientos populares en los años 80**. s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latinoamericano de Pesquisa Participante, Piracicaba, São Paulo, 1984.

- CAMPOS, Maria M. Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (49): 63-6, maio 1984.
- CAPDEVEILLE, Guy. O papel da pesquisa na formação de nível superior. **Educação Agrícola Superior**, Brasília, 1 (1): 73-8, mar. 1983.
- CARVALHO, Heloisa Starling de & AVANCINI FILHO, Carlos. Prioridade, um tema bastante controverso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 63 (145): 167-75, set./dez. 1979.
- CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de. Pesquisa em educação: vale a pena? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 4 (1): 19-44, jan./mar. 1980.
- CASTRO, Cláudio de Moura et alii. **O enigma do supletivo**. Fortaleza, UFC, 1980. 220p.
- _____ Pesquisa em economia da educação: uma agenda. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, 4 (2): 281-410, jun. 1974.
- CENTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS. Primeiro projeto de pesquisa ativa no Brasil. **Caderno CERN**, São Paulo (7), out. 1974.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., Niterói, 1984. **Painéis**. São Paulo, Loyola, 1984. 198p.
- _____ Simpósios. São Paulo, Loyola, 1984.
- CONTRERAS, Rolando Nelson Pinto. A formação dos pesquisadores educacionais na realidade sócio-educativa nordestina. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NO NORDESTE, 3., Fortaleza, 1982. **Anais...** Fortaleza, UFC, 1982. p. 1-12.
- CRITICA y política en ciencias sociales; Simpósio Mundial de Cartage-
na. Bogotá, Punta de Lanza, 1977. v. 1 e 2.
- DA TECNOLOGIA educacional à educação e cultura, s.l., CNPq, s.d. 27p.
- DEMO, Pedro. Em busca de alternativas em educação — questões de estudo e pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 65 (149): 177-89, jan./abr. 1984.
- _____ **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1981.
- _____ Pesquisa participante: mito e realidade. Rio de Janeiro, SENAC, 1984.
- DELLA SENTA, Tarcísio. A pesquisa educacional como pesquisa científica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 63 (145): 135-8, set./dez. 1979.
- DUK, Sylvia Van. **La relación entre ei proceso de investigación y ei proceso educativo**, s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latinoamericano de Pesquisa Participante, Piracicaba, São Paulo, 1984.
- ENCONTRO SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE, 3., Fortaleza, 1982. **Anais do III Encontro sobre Pesquisa em Educação no Nordeste**. Fortaleza, UFC, 1982. 248p.
- ENCONTRO TÉCNICO SOBRE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE 1º GRAU (REGIÕES NORTE, CENTRO-OESTE, NORDESTE). **Documentário**. Brasília, INEP, 1980.
- ENGRES, Maria Emília Amaral. Pesquisa em educação; uma visão histórica dos encontros de pesquisa educacional realizados pela AESUFOPE. In: EDUCAÇÃO. Porto Alegre, PUC, 1982. p. 3-9 (Caderno, 5).

O ESTADO da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Rio de Janeiro, IUPERJ/INEP, 1982. 3v.

ESTEVES, Oyara Petersen. A pesquisa educacional em crise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 10 (1): 39-59, jan./abr. 1985.

—————Os limites da pesquisa educacional. Juiz de Fora, UFJF, 1981. 15p.

—————Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje — que caminho tomar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (50): 3-14, ago. 1984.

EZPELETA, Justa. **Notas sobre pesquisa participante e construção teórica**. s.n.t. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa Participativa, promovido pelo INEP, Brasília, 1984.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 7 (2):26-44,abr./jun. 1983.

—————Os propósitos da revisão de literatura e o desenvolvimento da pesquisa educacional. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 33 (9): 1197-9, set. 1981.

FERREIRA, Antônio Carlos. Dissecando o pós-graduação; o pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa. **Caderno FUNPEC**, Natal, 2 (2-2): 155-60, maio 1983.

FINANCIAMENTO de publicações de pesquisas educacionais concluídas com verbas governamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3 (9): 150-2, maio 1981.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (51): 84-7, nov. 1984.

—————& GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em

pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (16): 74-80, mar. 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pesquisa no IESAE: concepções, evolução e núcleos de trabalho. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro, 1982. Anais... Rio de Janeiro, INEP, 1983. p. 109-19.

FRISSE, Vilma de Araújo. **A função social da pesquisa educacional; análise da contribuição das dissertações do curso de mestrado em educação da Universidade de Brasília**. Brasília, UnB, 1983. 153p. tese (mestrado).

—————**Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina**, s.n.t. Documento de Trabalho do Taller sobre la Teoría y la Práctica de la Educación Popular, promovido pelo International Development Research Center — The Ford Foundation através da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales — Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Punta de Tralca, Chile, 1982.

GAMA, Elisabeth Maria Pinheiro. A pesquisa educacional na Universidade Federal do Espírito Santo: estágio atual e perspectivas. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro, 1982. Anais... Rio de Janeiro, INEP, 1983. p. 15-26.

GARCIA, Carlos Garcia. **La búsqueda y construcción de un modelo participativo: un cambio e fructuoso**. s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latinoamericano de Pesquisa Participante, Piracicaba, São Paulo, 1984.

GARCIA, Ramon Moreira. **Uma proposta alternativa de pesquisa: investigação emancipatória**. São Paulo, Escola de Administração de Empresa da Fundação Getúlio Vargas, 1983. mimeo.

GARCIA, Walter Esteves. Educação, pesquisa e crise. **Educação Brasileira**

- ra, Brasília, 6 (13): 57-62, jul./dez. 1984.
- GATTI Bernardete A. 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, Pedro L. Pesquisa em educação: sua função crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3 (9): 65-96, maio 1981.
- GOHN, Maria da Glória M. A pesquisa nas ciências sociais - considerações metodológicas. **Cadernos CEDES**, São Paulo, (12) 1984.
- GOMES, German Rafael. O problema da pesquisa em educação. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 10 (43): 57-61, nov./dez. 1981.
- GOUVEIA, A.J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (49): 67-70, maio 1984.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 55 (122) :209-41, abr./jun. 1971.
- _____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (19) 75-9, dez. 1976.
- GROSSI, Francisco Vio. La investigación participativa en la educación de adultos en América Latina: algunos problemas relevantes. **Cadernos CEDES**, São Paulo (11), 1984.
- _____. & OLAVARRIA, Carlota. Diecinueve afirmaciones recurrentes y una pregunta abierta sobre desarrollo rural alternativo .**educación popular e investigación participativa**, s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latino-americano de Pesquisa Participante, Piracicaba, São Paulo, 1984.
- HESKETH, José Luiz & SHERWOOD, John J. Desenvolvimento organizacional: uma estratégia educacional para mudança planejada. **Executivo**, Porto Alegre, 8 (29): 24-5, jan./abr. 1982.
- HUGHES, J. **A filosofia da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- INFORMATIVO. Pesquisas educacionais - 1973-1981. Brasília, **INEP**, dez. 1982. Edição especial.
- JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. 2 ed.. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- JUNQUEIRA, Sônia Botelho. **Le role de la recherche dans la planification de l'education brésilienne**; 1^a et 2^{eme} Plans Setoriel d'Education. Lyon, s.ed. 1980, 346p. tese (doutorado)
- KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa**. São Paulo, Herder/EDUSP, 1969.
- LEVY, Samuel. As prioridades da pesquisa em economia da educação. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 23 (6): 738, dez. 1971.
- LIMOEIRO, M. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, 25, 1976.
- LOFFREDI, Laís Esteves & BESSA, Nícia Maria. **Micro análise de uma população escolar**; como estratégia de treinamento de pessoal para a pesquisa. Rio de Janeiro, PUC, 1984.
- LOPES, Juarez R.B. A pesquisa educacional em países em desenvolvimento: abordagem histórico-estrutural. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 23 (6): 717-20, dez. 1971.

- LÜDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo (7): 15-8, jan./jun. 1983.
- _____. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera Maria, org. **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- MACHADO, Antônio Carlos de A. et alii. **O significado da pesquisa educacional no nordeste**. Brasília, CNPq 1981. 49p.
- MAGDALENA, Beatriz Corso. A pesquisa e o colégio de aplicação da UFRGS; realizações e perspectivas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 8(1): 35-43, jan./abr. 1983.
- MARTINS, Joel. Comentários sobre o artigo do professor Francесто Tonucci. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (41): 70-1, maio 1982.
- MARTINS, Ricardo C. de Rezende. Pesquisa em educação: qualificar ou quantificar? **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 12 (50): 38-44, jan./fev. 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau**; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (46): 67-72, ago. 1983.
- _____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 19 grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (53): 25-31, maio 1985.
- NOVAES, Maria Eliana. Talentosa demais para ser professora. **Educar**, Curitiba, 2 (1): 90-106, jan./abr. 1982.
- PEAKINS, James A. Projetando programas de pesquisa referentes ao acesso à educação. **Educação e Seleção**, São Paulo (3): 60-7, jan./jun. 1981.
- PELLERANO, Eugênio Trombini. Descoberta e invenção na pesquisa e no ensino. **Educação**, Brasília, 11 (39): 40-4, abr./jun. 1983.
- PFROMM NETO, Samuel. As prioridades da pesquisa em psicologia da educação. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 23 (6): 733-8, dez. 1971.
- PHILLIPS, B.S. Pesquisa **Social**. Rio de Janeiro. Agir, 1974.
- PIQUEIRA, Teresa de Jesus. **A situação da pesquisa em uma universidade em fase de implantação da reforma**: a Universidade Federal do Pará. Rio de Janeiro, PUC, 1978. tese (mestrado)
- POPPOVIC, Ana Maria. As prioridades da pesquisa em psicologia da educação. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 23 (6): 731-2, dez. 1971.
- PORTO, Adonia Prado Marques. **A contribuição da análise ocupacional para o treinamento de recursos humanos para a pesquisa sócio-educacional**. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, INEP, 1980. 95p.
- RAMALHO, Manoel M.A. A pesquisa na Universidade Federal de Alagoas. In: UFAL. **Ciência e tecnologia**. Maceió, PROPEC, 1983. p. 93-102
- RELATÓRIO final do Seminário sobre Pesquisa Educacional no Nordeste. **Educação & Sociedade**, Campinas, 3 (9): 140-53, maio 1981.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. Mecanismo da escolha da carreira e estrutura social da universidade. **Educação e Seleção**, São Paulo (3): 93-103, jan./jun. 1981.

- RIBEIRO NETO, Adolpho. A pesquisa e o planejamento educacional. *Ciência & Cultura*, São Paulo, 23 (6): 715-6, dez. 1971.
- SÁ, Nicanor Palhares. Discutindo a pesquisa participante, s.n.t. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa Participativa, promovido pelo INEP, Brasília, 1984.
- SANCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancízar. Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional; um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB, 1976-1981. Brasília, UnB, 1982. 201p. tese (mestrado)
- SANTANNA, Flávia Maria. Aplicabilidade da análise de conteúdo à pesquisa educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 4 (1): 89-100, jan./jun. 1979.
- _____. Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação à observação participante. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 9 (2): 45-53, maio/ago. 1983.
- SANTOS FILHO, José Camilo. Núcleos temáticos de pesquisa educacional na Faculdade de Educação da UNICAMP. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, 5 (4): 91-102, out./dez. 1982.
- SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE PESQUISA EDUCACIONAL, 1., Campo Grande, 1984. *Anais...* Campo Grande, UFMS, 1985. 104p.
- SEMINÁRIO Nacional de Pesquisa Participativa. Conclusões. Brasília, INEP, 1984.
- SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUDESTE, 1., Rio de Janeiro, 1982. I Seminário Regional sobre Pesquisa em Educação - Região Sudeste. Rio de Janeiro, UERJ, 1982. 362p.
- SERAFINI, Oscar. Uma alternativa para avaliação de pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 63 (145): 179-86, set./dez. 1979.
- SILVA, Maria Ozanira Silva e. Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina. São Paulo, Cortez, 1986. 174p.
- SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., Salvador, 1982. Resumo dos trabalhos apresentados no VI Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação. Salvador, UFBA, 1982. 50p.
- SOUTELLO, Maria Emília M.S. Gomes. Perguntar é caminho? uma análise de perguntas formuladas por estudantes universitários diante de textos didáticos. São Paulo, PUC, 1984. 149p. tese (mestrado)
- SOUZA, Alírio Fernando B. de. O advento da pesquisa. *A Tarde*, Salvador, 21 nov. 1982.
- STAKE, Robert E. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo (7): 5-14, jan./jun. 1983.
- _____. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nQ 7, jan./jun. 1983.
- TEIXEIRA, Gilberto José Weinberger. Uma experiência de aprendizagem autodirigida no ensino de administração. *Revista de Administração*, São Paulo, 16(1): 7-13, jan./mar. 1981.
- THERRIEN, Jacques. A pesquisa educacional: problemas metodológicos. *Educação em Debate*, Fortaleza, 4/5 (2/1): 99-101, jul./dez. 1982, jan./jun. 1983.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49): 45-50, maio 1984.
- _____. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, 1985.

- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia da pesquisa-ação. In: ANAIS do II Seminário Regional de Pesquisa em Educação - Região Sudeste, Belo Horizonte, 20 a 23 out. 1983. s.n.t. p. 12-24.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Alguns aspectos sobre a pesquisa educacional no Brasil. Prospectiva, Porto Alegre, 1 (6): 36-43, abr. 1980.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Atividades de pesquisa desenvolvidas em 1983. Campinas, 1983. 134p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Levantamento da pesquisa educacional no Nordeste. Salvador, 1983. 176p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Anais do III Encontro sobre Pesquisa em Educação no Nordeste. Fortaleza, 1982. 248p.
- VALDEZ, Júlio O. En torno a un posible paradigma de investigación participativa, s.n.t. Trabalho apresentado no III Seminário Latino-americano de Pesquisa Participante, Piracicaba, São Paulo, 1984.
- VELLOSO, Jacques Rocha. Notas sobre avaliação de pesquisas sócio-educacionais. Educação em Debate, Fortaleza, 3 (3): 21-124, 1979.
- VERHINE, Robert Evan. Características dos grupos de pesquisa educacional no nordeste. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., Salvador, 1982. Resumos. Salvador, UFBA, 1982. p. 35.
- _____. Pesquisa sobre o primeiro grau no nordeste: um retrato sobre a situação atual. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., Salvador, 1982. Resumos. Salvador, UFBA, 1982. p. 9-10.
- _____. et alii. Levantamento da pesquisa educacional no nordeste. Salvador, UFBA, 1983. 172p.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Relatório do Encontro sobre Pesquisa em Educação no Nordeste. Cadernos de Educação, João Piásoa (11): 1-67, jan./fev. 1982.

Encontro Discute Pesquisa e Política Educacional

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com o patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA), promove, no período de 17 a 21 de novembro de 1986, o **Seminário sobre Pesquisa e Política Educacional no Brasil: Tendências e Perspectivas**. O encontro tem como objetivo debater as tendências na pesquisa educacional do ponto de vista epistemológico e sócio-político e sob a perspectiva histórica e conjuntural e promover o intercâmbio entre pesquisadores em educação.

Os temas selecionados para debate no decorrer do Seminário são: "O Estado da Arte da Pesquisa em Administração Educacional"; "A Alfabetização numa Sociedade de Classes e o Espaço de Atuação da Escola"; "Desafios, Exigências e Limitações do Trabalho Científico numa Perspectiva Epistemológica"; "Educação de Adultos: seus Caminhos Teóricos e Práticos como Objeto de Conhecimento".

Entre os apresentadores e debatedores, com participação confirmada no evento, estão os professores Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP), Miriam Limoeiro Cardoso (UFRJ), José Mário Pires Azanha (USP), Ubiratam D'Ambrósio (UNICAMP), Paulo Nosella (UFSCar), Maria Beatriz Moreira Luce (ANPAE e UFRGS) e Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas).

O seminário constitui o início de uma série de discussões previstas para serem realizadas, em 1987, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)