

A UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas

APPLYING SCIENTIFIC KNOWLEDGE: a discussion about educational research and policy making

Márcia dos Santos Ferreira*

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre duas concepções de pesquisa orientada para a formulação de políticas: as *policy sciences* e a educação baseada em evidências. Consideram-se tanto as repercussões dessas propostas no campo educacional como um todo quanto suas repercussões no campo educacional brasileiro, procurando-se enfatizar as características próprias assumidas pela pesquisas educacionais que se iniciaram no Brasil nos anos 1950 e 1990. Essa comparação entre as repercussões internacionais e locais das *policy sciences* e da educação baseada em evidências sugere algumas reflexões sobre a produção e o uso do conhecimento científico, cujo propósito é contribuir para as discussões sobre o impacto social do trabalho dos pesquisadores da educação no Brasil.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Policy sciences. Evidências.

Abstract

This paper discusses two concepts of research used to develop policies: “policy sciences” and “evidence-based education”. To this end, the repercussion of these proposals in education in other countries and their repercussions in the Brazilian context are analyzed and considered. Furthermore, there is an attempt to emphasize the characteristics of educational research starting in Brazil from 1950 and 1990. The comparison between international and local repercussions of “policy sciences” and “evidence-based education” suggests some reflections about the production and the use of scientific knowledge that aims to contribute to the discussions about the social impact of research on education in Brazil.

Keywords: Educational research. Policy sciences. Evidence.

Introdução

No Brasil e em outras partes do mundo, uma questão que perturba diversos pesquisadores da educação e, em especial, os pesquisadores das políticas educacionais está relacionada à percepção da inexistência de vínculos explicitamente identificáveis entre os resultados alcançados em suas investigações e o conhecimento empregado no processo de formulação de políticas públicas para a educação.

Atualmente, uma discussão sobre a utilização de resultados de pesquisas científicas na formulação de políticas educacionais está sendo suscitada pelos defensores da chamada “educação baseada em evidências”, que, desde os anos 1990, na Inglaterra, têm procurado estimular o uso de “evidências de pesquisa” como forma de exercer influência sobre a tomada de decisões na área. (GOUGH, 2007, p. 57). Alvos de críticas contundentes e envolvidos em controvérsias nos meios acadêmicos, os proponentes da educação baseada em evidências acreditam na necessidade de mudanças, tanto no tipo de pesquisa que é feito como no modo pelo qual a pesquisa educacional é organizada e financiada, para

que os seus resultados possam, efetivamente, ser utilizados para informar as práticas educacionais. (HARGREAVES, 2007, p. 3). As chamadas “revisões sistemáticas” dos resultados de intervenções educacionais, assim como os “testes controlados randomizados” dos impactos destas intervenções (DAVIES, 1999, p. 114), integram as principais metodologias sugeridas para a identificação “do que funciona” em educação. (GOUGH, 2007, p. 67).

O surgimento dessa proposta remete a outro movimento pelo emprego do conhecimento científico como base para a formulação de políticas, difundido nos anos 1950, a partir dos Estados Unidos, por Harold Lasswell, Daniel Lerner e colaboradores. Idealizadas no contexto histórico imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, as chamadas “*policy sciences*” – ou ciências orientadas para a formulação de políticas – surgiram comprometidas com a pesquisa empírica, quantitativa e explicitamente orientada por valores. Para Lasswell, o termo “valor” significava “uma categoria de eventos preferíveis”, que se relacionavam, naquele contexto, à manutenção da paz, ao pleno emprego, à democracia e à formação de personalidades produtivas e bem

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: msf@ufmt.br

adaptadas. (1951). Essa noção de *policy sciences* adquiriu projeção no universo acadêmico europeu e norte-americano entre os anos 1950 e 1960, repercutindo, inclusive, no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil (SILVA, 2002) e no estímulo governamental à pesquisa educacional aqui realizada. (FERREIRA, 2006).

Através da identificação de semelhanças e diferenças entre essas duas propostas e considerando os diferentes contextos históricos e políticos em que elas foram elaboradas, este trabalho discute, por um lado, suas repercussões no campo educacional como um todo, seja por sua participação na definição de linhas de pesquisa consideradas prioritárias, seja por meio do estímulo ao emprego de metodologias específicas e, por outro lado, suas repercussões no campo educacional brasileiro, procurando enfatizar as características próprias assumidas pela pesquisas educacionais que se iniciaram no Brasil, nas décadas de 1950 e 1990.

Policy sciences na perspectiva de Harold Lasswell

A ideia de produção de um conhecimento especificamente orientado para subsidiar a formulação de políticas antecede, em muito, a proposta divulgada em meados do século passado. Sem a intenção de remontar à noção de aconselhamento de soberanos, que acompanha a história da humanidade, essa ideia pode ser vinculada mais diretamente ao contexto histórico do final do século IX, com o surgimento dos estados modernos e a inserção das ciências sociais no universo acadêmico. (WAGNER *et al.*, 1991). Nesse período, conforme analisa Florestan Fernandes, um dos fatores que estiveram envolvidos na formação da sociologia refere-se às pressões que se fizeram sentir para que fossem descobertas técnicas racionais de controle dos “problemas sociais” decorrentes da revolução burguesa. (1976, p. 33).

No início do século XX, a necessidade de tratamento racional dos problemas sociais esteve marcadamente presente nas obras de cientistas sociais europeus e norte-americanos. Tornou-se muito conhecida a “Nota Metodológica” elaborada por William Thomas e Florian Znaniecki para o trabalho *The Polish Peasant in Europe and America*, publicado pela Universidade de Chicago, em 1918. Em uma sociedade em mudança, como a norte-americana daquela época, caracterizada pela intensa imigração e pelos processos de industrialização e urbanização, mecanismos de controle, baseados no conhecimento científico, eram invocados como substitutos necessários às intervenções de caráter pessoal ou opinativo, com o intuito de assegurar a

estabilidade social:

Uma das mais importantes características da evolução social é a crescente importância que uma técnica consciente e racional tende a assumir na vida social. Estamos cada vez menos dispostos a deixar qualquer processo social acontecer sem nossa ativa interferência e nos sentimos cada vez mais insatisfeitos com qualquer interferência ativa baseada no mero capricho de um indivíduo ou de um corpo social, ou em generalizações filosóficas, religiosas ou morais preconcebidas. (THOMAS; ZNANIECKI, 2000, p. 1).

Outra manifestação da preocupação com a relação existente entre o conhecimento científico e a ação prática no início do século XX pode ser encontrada na obra de Karl Mannheim. Em seu livro *Ideologia e utopia*, publicado originalmente na Alemanha, em 1929, o autor destaca a importância do surgimento de uma “sociologia política”, cujo objetivo seria o desenvolvimento de conhecimento político capaz de ampliar o campo de visão dentro do qual as decisões políticas eram tomadas:

Uma Sociologia Política que vise não inculcar uma decisão, mas preparar o caminho para se chegar a decisões poderá compreender relações até então nem sequer percebidas no campo político. Esta disciplina será especialmente valiosa para o esclarecimento da natureza de interesses socialmente vinculados. (MANNHEIM, 1968, p. 187).

Nos escritos de Mannheim produzidos na Inglaterra, no contexto da Segunda Guerra Mundial, essa tendência à racionalização das decisões políticas assumiu os contornos de uma teoria do “planejamento democrático”, que tornaria possível o desenvolvimento de uma forma democrática de intervenção na realidade social e a solução dos conflitos nela existentes. No livro *Diagnóstico de nosso tempo*, de 1943, o autor afirma que, após os horrores da guerra, as tarefas de reconstrução se constituíam em finalidade unificadora que, uma vez guiadas pela inteligência, levariam à reorganização democrática da sociedade. (MANNHEIM, 1961).

Nesse contexto de ideias, o trabalho sobre as ciências orientadas para a formulação de políticas, organizado por Lasswell e Lerner, encontrou um ambiente intelectual favorável nos Estados Unidos. Contendo contribuições de renomados cientistas sociais e matemáticos, como Robert Merton, Paul Lazarsfeld, Hans Reichenbach e Kenneth Arrow, o livro *The Policy Sciences* anunciava a necessidade de desenvolvimento de uma visão mais abrangente e integrada dos campos científico e político, através da qual a racionalidade do processo de tomada de decisões políticas fosse ampliada. Segundo Lasswell, no campo da pesquisa científica, especialistas de diversas áreas do conhecimento precisavam trabalhar em conjunto no estudo dos mesmos proble-

mas, com o propósito de “contra-atacar os efeitos deletérios da excessiva atomização do conhecimento” e, no campo da política, mais atenção precisava ser dada ao planejamento e ao aperfeiçoamento das informações que sustentavam as decisões. (1951).

A “orientação política” das pesquisas – que contribuiria para a superação das especializações acadêmicas e informaria as políticas – era dotada, conforme Lasswell, de dois elementos fundamentais: por um lado, requeria o desenvolvimento de uma ciência da formulação e da execução de políticas e, por outro, necessitava do aperfeiçoamento do conteúdo concreto da informação e das interpretações disponíveis aos formuladores de políticas públicas. (1951). Assim, os conteúdos trabalhados geralmente de forma separada pela ciência política (*political science*), de um lado, e, de outro, por diversas ciências aplicadas e pelos analistas políticos, deveriam ser mobilizados de forma integrada pelas *policy sciences*, tendo em vista o propósito de gerar um conhecimento capaz de enfrentar os problemas básicos daquela época.

Em decorrência dessa característica da orientação política que sustenta as *policy sciences*, na acepção de Lasswell, os seus métodos não poderiam se circunscrever aos de um único campo disciplinar, requerendo a contribuição das abordagens qualitativas e quantitativas, oriundas das ciências sociais, da psicologia, da economia e das ciências naturais. (LASSWELL, 1951).

Outra característica marcante das ciências orientadas para a formulação de políticas, na visão de Lasswell, refere-se aos valores subjacentes à sua elaboração. Ao enfatizar a necessidade de enfrentar os problemas básicos da época, Lasswell questiona o problema da identificação daquilo que seria considerado como “básico”. (1951, p. 9). Como já mencionado na introdução deste trabalho, as *policy sciences* foram, nos Estados Unidos, em meados do século passado, intrinsecamente vinculadas aos valores considerados, naquele contexto, como democráticos e comprometidos com a promoção da dignidade humana:

Nos Estados Unidos, a natureza de tais ciências já pode ser identificada. A tradição americana dominante afirma a dignidade do homem, não a superioridade de um grupo. Consequentemente, é de se esperar que sua ênfase seja sobre o desenvolvimento do conhecimento apropriado à plena realização da dignidade humana. Denominamos isso de evolução das “*policy sciences* democráticas”. (LASSWELL, 1951, p. 10).

Lasswell cita como exemplo de uma investigação orientada para a formulação de políticas o levantamento sobre as relações étnicas naquele país, coordenado por Gunnar Myrdal e publicado, em 1944, sob o título de *An American Dilemma: The*

Negro Problem and Modern Democracy. Como as relações étnicas eram reconhecidamente consideradas um problema para a segurança do país e para a concretização de suas aspirações democráticas, a realização desta pesquisa, segundo Lasswell, teve o objetivo de descobrir a verdadeira situação dos conflitos existentes e seus fatores condicionantes, estimulando a formulação de políticas contra a discriminação. (1951).

A concepção de conhecimento científico subjacente à noção de *policy sciences* difundiu-se nos anos 1950 e 1960 nos meios intelectuais e políticos de diversos países. Conforme analisam Peter Wagner e colaboradores, com a expansão do estado de bem-estar social na Europa Ocidental e Estados Unidos, ampliaram-se as demandas por análises e orientações oriundas das ciências sociais. (WAGNER *et al.*, 1991). Tais demandas, no entanto, assumiram formas diversas em diferentes países, de acordo com os contextos locais.

No Brasil, várias iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação, através do INEP (denominado, à época, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), durante o segundo governo Getúlio Vargas e no governo Juscelino Kubitschek, são apontadas pela literatura educacional brasileira como manifestações do estabelecimento de uma relação mais próxima entre a elaboração e o uso do conhecimento científico, cujo objetivo era estimular a realização de pesquisas que fornecessem subsídios à formulação de novas políticas educacionais para o país. (XAVIER, 1999; FERREIRA, 2006). Ao assumir a direção do INEP, em 1952, Anísio Teixeira expressou com clareza seu propósito de fazer daquela instituição um núcleo de desenvolvimento de projetos de pesquisa diretamente relacionados ao estudo dos problemas educacionais brasileiros e à elaboração de sugestões para a sua solução:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...] Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão de seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino. (TEIXEIRA, 1952, p. 76-78).

Uma estratégia encontrada por Anísio Teixeira e sua equipe no INEP para dar corpo a este propósito foi a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), localizado no Rio de Janeiro, e de cinco Centros Regionais espalhados pelo país. (FERREIRA, 2006). Essas instituições, em seus primeiros anos de atividade, abriram espaço para a realização de pesquisas dotadas de

recorte predominantemente sociológico, com ênfase na análise e interpretação das relações que se estabeleciam entre a educação e o meio social em mudança, colaborando, portanto, para a inserção das questões educacionais no espectro mais amplo dos “problemas sociais” brasileiros.

Essa forma de interpretar o papel da educação no processo de mudança social, na avaliação de Simon Schwartzman (1997), contribuiu efetivamente para o processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, mas, por outro lado, trouxe como consequência a desvalorização da educação enquanto área específica de conhecimento e pesquisa, uma vez que melhorias do ensino brasileiro passaram a ser vistas como dependentes da realização de mudanças sociais e econômicas mais amplas.

Educação baseada em evidências: pesquisa e política na perspectiva hodierna

De acordo com a tendência que já havia sido anunciada pelas pesquisas promovidas pelos Centros do INEP em meados dos anos 1950, o foco das discussões no campo educacional deslocou-se, entre os anos 1960 e 1980, de um grande entusiasmo com as possibilidades que se abriam às pesquisas da área, no sentido de aumentar sua influência na definição de políticas públicas, para um profundo pessimismo, suscitado pela identificação de uma íntima relação entre a desigualdade socioeconômica e a desigualdade educacional. A escolarização deixava de ser vista como canal de ascensão social para ser interpretada como instrumento de manutenção de uma estrutura social injusta e desigual.

Esse deslocamento de foco pode ser identificado em diversos países. No Brasil, sob a ditadura militar, o período em questão foi assim caracterizado:

As análises das iniciativas de reforma dos governos militares e, sobretudo, seus fracassos e ambigüidades, ajudaram a difundir a ideia de que as políticas e os sistemas educacionais simplesmente reproduziam as estruturas de dominação, não alterando as condições de vida ou o sistema de poder na sociedade. O descrédito quanto à possibilidade de ocorrerem mudanças sociais significativas a partir da multiplicação de escolas e reformas do sistema educacional foi reforçado pela ampla difusão das teorias da reprodução, como as de Althusser, Bourdieu, Bowles e Gintis. No Brasil, ocorre uma grande aceitação teórica destes autores, que privilegiam o papel reprodutor da educação como instrumento legitimador das desigualdades sociais. (NEVES, 2002, p. 360-361).

Nos Estados Unidos, a divulgação do documento que ficou conhecido como Relatório Coleman, em 1966, “reafirmou a interpretação de que as

diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho”, gerando impacto “por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do sistema educacional do país em promover a igualdade”. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15).

Na Inglaterra, durante os anos 1970, o sentido geral da modificação do foco de análise parece ter sido semelhante:

Nos anos 1970, o otimismo programático do curso acadêmico foi dramática e decisivamente substituído por um radical pessimismo. As interpretações das causas e soluções para a desigualdade dispersaram-se ao vento. A política tornou-se uma irrelevância quando a reprodução das desigualdades sociais foi descoberta obstinadamente escondida em cada recanto de sala de aula [...] A relação entre pesquisa e política (ao menos em âmbito nacional) foi, então, não apenas considerada como fora de propósito, mas, também, entendida como politicamente incorreta. Os pesquisadores do campo educacional encontraram-se presos entre a negatividade e a cumplicidade. (BALL, 2007, p. 108).

Stephen Ball, no trecho acima, introduz uma questão central para a compreensão do contexto de surgimento, na Inglaterra, do movimento pela “educação baseada em evidências”: o colapso das relações entre a pesquisa educacional e a política, característico dos anos 1970 e de parte da década seguinte. No final dos anos 1980, no entanto, ainda segundo a interpretação de Ball, a fragmentação disciplinar da sociologia da educação inglesa suscitou o surgimento de novas identidades entre os pesquisadores, como, por exemplo, as de “pesquisadores da eficácia escolar” e as de “teóricos do gerencialismo”, que promoveram uma expressiva reaproximação com a política através do estudo de temas como “qualidade”, “avaliação”, “liderança” e “responsabilização”. (2007, p. 109). A conclusão a que se chega é que a pesquisa educacional inglesa, nos anos 1990, teria completado um círculo, com a reintegração ao projeto e ao discurso da política e da reforma educacional, do qual tinha se afastado cerca de vinte anos antes. (BALL, 2007).

O caminho percorrido para o fechamento desse círculo, contudo, foi dotado de especificidades que diferenciam significativamente o movimento pela educação baseada em evidências, dos anos 1990, daquele iniciado nos anos 1950, no contexto do estado de bem-estar social.

Elementos fundamentais dessa diferenciação podem ser encontrados no perfil assumido pelas pesquisas sobre “eficácia escolar” e na visão “gerencial” da escola que se tornou predominante na administração pública inglesa.

Nos anos 1990, os pesquisadores ingleses

já haviam modificado a forma de encarar a questão da “eficácia escolar”: da ênfase anteriormente predominante no funcionamento do sistema educacional, em geral, para a ênfase no funcionamento da escola, em particular. Conforme explicam Nigel Brooke e José Francisco Soares, “nessa mudança, incorporou-se a ideia da eficácia como um atributo da escola e não como característica de um conjunto de escolas ou do sistema como um todo”. (2008, p. 218). Com essa alteração, “admitiu-se que o nível de eficácia poderia variar de escola para escola, em função daqueles processos internos que as pesquisas anteriores tinham menosprezado”. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 218). Essa transformação, se, por um lado, não reabilitava o sistema educacional como um todo a reivindicar reconhecimento por seu papel no processo de desenvolvimento social, por outro, capacitava as escolas consideradas eficazes a divulgar a melhoria dos resultados sociais alcançados através de sua intervenção.

Incorporada ao discurso do governo britânico, a linguagem da eficácia escolar transfigurou-se na crença de que seria possível identificar características próprias às escolas mais eficazes para, então, aplicá-las em larga escala através de novas políticas públicas para a educação. Através desse argumento, a “nova gestão pública” direcionou suas preocupações para a identificação de indicadores objetivos de “eficácia escolar”, capazes de justificar suas opções de aplicação de recursos perante a opinião pública. Apresentando sua interpretação sobre a situação encontrada na Inglaterra, Martyn Hammersley afirma que “a nova gestão pública apresentava os ministros de governo como gestores do setor público e, assim, como responsáveis por monitorar o desempenho e intervir para melhorá-lo”. (2007, p. 153).

Nesse contexto de ideias favoráveis à medição da eficácia ou da ineficácia do setor público em geral – e da educação em particular –, o movimento pela educação baseada em evidências surgiu como parte de um movimento mais amplo de defesa das “práticas baseadas em evidências”. Ao defendê-lo, Huw Davies e colaboradores declaram:

A ascensão da prática baseada em evidências atingiu seu ápice em 1997, quando o governo Trabalhista foi eleito com a filosofia do “O que importa é o que funciona”. As iniciativas governamentais subsequentes, cujo objetivo era dar continuidade à agenda de modernização governamental, confirmaram o papel central que deve ser cumprido pelas evidências na formulação de políticas no século XXI [...] Em contraste com a cultura precedente, de prática profissional baseada, predominantemente, em julgamento pessoal, surgiu a importante noção de *prática baseada em evidências*, como uma forma de garantir que o que está sendo feito vale a pena e que está sendo feito da melhor forma possível. (DAVIES *et al.*, 2000, p. 01-02).

Nas práticas e políticas educacionais, a identificação daquilo “que vale a pena” ou das “práticas eficazes” é feita, conforme os defensores do movimento, pelas “evidências de pesquisa”. Reconhece-se que existem outros tipos de evidências plausíveis, como as oriundas da observação e das experiências pessoais e profissionais, no entanto, as “evidências de pesquisa” são assumidas como aquelas dotadas de maior “peso” no contexto social e interpretativo da atualidade (THOMAS, 2007, p. 14-15), no qual a legitimação pública surge da percepção de que esse tipo de evidência é fruto de processos racionais de tomada de decisões, muito valorizados nos discursos governamentais atuais na Inglaterra. Conforme destaca David Gough, “a importância da pesquisa para a formulação de políticas tem se tornado cada vez mais manifesta, sendo o conhecimento visto como algo que atribui um perfil mais elevado ao governo”. (2007, p. 58).

Tal busca por “elevação de perfil” não se restringe ao governo. No campo das pesquisas educacionais, os proponentes da educação baseada em evidências apresentam os “testes controlados randomizados” como o “padrão-ouro” para a determinação “do que funciona”. (FITZ-GIBBON, 2006, p. 18). Esses testes teriam a capacidade de identificar o impacto de intervenções educacionais, ou seja, identificariam se o método educacional “x” tem melhor resultado do que o método educacional “y” para atingir o resultado “z”. (DAVIES, 1999, p. 114).

Além desse método, os proponentes da educação baseada em evidências também recomendam que, para viabilizar o uso de resultados das pesquisas já existentes por formuladores de políticas e profissionais, é indispensável a realização das chamadas “revisões sistemáticas”. Philip Davies, que fundou a Campbell Collaboration – instituição especializada na realização destas revisões –, assim as define:

As revisões sistemáticas são uma forma de síntese de pesquisas que contribui para as políticas e práticas baseadas em evidências ao identificar as evidências de pesquisa acumuladas sobre um tópico ou uma questão, avaliando-as criticamente em relação a sua metodologia e suas conclusões e determinando as mensagens coerentes e variáveis que são geradas por esse *corpus* de trabalho. As revisões sistemáticas das evidências de pesquisa existentes também ajudam a identificar o que se conhece sobre um tópico ou questão e, assim, a direcionar novas pesquisas primárias nas áreas em que haja uma lacuna na base de evidências. (2007, p. 32).

Um dos principais méritos das revisões sistemáticas seria, segundo seus proponentes, a transparência dos critérios nelas empregados para incluir ou excluir estudos primários do conjunto de pesquisas considerado sobre um determinado assunto. (DA-

VIES, 2007). Através da utilização de recursos de “meta-análise estatística”, que sumariza as características e os resultados de um conjunto de pesquisas, “a qualidade e a força” dos estudos existentes sobre uma determinada inovação educacional poderiam ser identificadas. (*id. ibid.*, p. 34). Os próprios defensores as práticas baseadas em evidências, no entanto, reconhecem que nem todas as metodologias utilizadas nas pesquisas educacionais são passíveis de igual tratamento:

Algumas metodologias e desenhos de pesquisa (por exemplo, métodos experimentais e quase-experimentais) têm critérios de diagnóstico crítico mais desenvolvidos e explícitos do que outras (por exemplo, os métodos de pesquisa qualitativa). Isso pode ser uma fonte de tensão com relação ao que constitui estudos aceitáveis ou não para inclusão em revisões sistemáticas. (DAVIES, 2007, p. 34).

As revisões sistemáticas, portanto, acabam por privilegiar algumas metodologias (experimentais) em detrimento de outras (qualitativas), assim como também o fazem em relação a temáticas de pesquisa, ao apontar “lacunas” a serem preenchidas pelos estudos educacionais.

Focalizando sua atenção em questões relativas à formação de professores, David Hargreaves (2007) faz sua contribuição às discussões sobre a educação baseada em evidências sugerindo mudanças tanto no tipo como na organização e financiamento das pesquisas educacionais, de modo que as práticas educativas possam, efetivamente, ser informadas pelas evidências de pesquisa. Para Hargreaves (2001), as pesquisas seriam “revitalizadas” com a criação de um Fórum Nacional de Pesquisas Educacionais, cuja função seria “desenvolver uma estratégia para a pesquisa educacional, para ajudar a configurar sua direção e coordenar programas de trabalho”. (p. 206). Esse fórum seria formado por pesquisadores e “usuários” – formuladores de políticas e profissionais da educação –, proporcionando oportunidades de diálogo e troca de informações, interesses e intenções. (*id. ibid.*, p. 206). Hargreaves (2007) acredita que, como resultado do funcionamento desse fórum, haveria um expressivo aumento da demanda por evidências sobre as práticas efetivas em sala de aula e isso transformaria rapidamente a natureza da pesquisa educacional. Em relação ao financiamento das pesquisas, Hargreaves (2007) defende a ideia de que parte dos recursos públicos destinados à pesquisa educacional deveria ser empregada em pesquisas acadêmicas consideradas básicas e de longo prazo. Outra parte dos recursos deveria ser aplicada fora da academia, em instituições como a *Teacher Training Agency*, que preparam “especialistas” em educação. Esta parte dos fundos seria destinada ao desenvolvimento de conhecimento de evidências sobre a prática educacional.

De modo geral, os proponentes do movimento pela educação baseada em evidências voltam suas preocupações para o frágil caráter cumulativo por eles identificado nas pesquisas até então existentes e, por isso, defendem uma mudança de ênfase e direção dos pesquisadores, no sentido do atendimento às demandas por estudos experimentais que forneçam, de forma mais satisfatória, evidências para as questões práticas e políticas do universo educacional.

No campo educacional brasileiro, ideias que podem ser relacionadas ao movimento pela “educação baseada em evidências” estão sendo discutidas desde meados dos anos 1990, quando os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começaram a ser divulgados sistematicamente pelo INEP (denominado, desde 1997, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A partir de então, um núcleo de publicações baseadas em dados brasileiros passou a se constituir e pesquisadores dedicados à realização de estudos sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar no país chegaram a resultados que demonstram a existência de “ampla evidência empírica de que as escolas brasileiras podem ter um papel mais decisivo na melhoria do aprendizado cognitivo dos alunos de ensino básico brasileiro”. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 464).

Alves e Franco (2008) defendem a importância das pesquisas realizadas na área por acreditarem que elas podem apresentar indicadores em relação à equidade entre grupos sociais. (*id. ibid.*, p. 493). Os autores acreditam que, em decorrência do caráter fortemente segmentado do sistema escolar brasileiro, no qual “alunos com perfis socioeconômicos distintos frequentam escolas distintas” (*id. ibid.*, p. 491), o efeito das escolas sobre a aprendizagem não deve ser negligenciado, ou seja, as pesquisas realizadas indicam que, no Brasil, “a escola frequentada faz diferença na vida do aluno”. (*id. ibid.*, p. 492).

A revisão da literatura sobre eficácia escolar no Brasil, segundo Alves e Franco (2008), já produziu evidências sobre o efeito positivo dos recursos escolares, da organização e gestão escolar e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem. (p. 498).

Três fatores são apontados como fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas recentes sobre o efeito das escolas e os fatores associados à eficácia escolar: a disponibilidade de dados obtidos no âmbito dos levantamentos em larga escala para avaliação do sistema de ensino nacional; o incentivo oficial para a realização de pesquisas através das agências de fomento à pesquisa; e a constituição da Associação Brasileira de Avaliação Educacional

(ABAVE), em 2005. (ALVES; FRANCO, 2008). Através desse desenvolvimento, os autores acreditam que está ocorrendo a superação da fase ideológica para a comprovação empírica dos resultados, gerando maior impacto das pesquisas tanto no âmbito acadêmico quanto na concepção de políticas públicas.

Sem esquecer as diferenças existentes no contexto de surgimento e nas condições de desenvolvimento das pesquisas relativas à eficácia escolar no Brasil e das ideias relativas à “educação baseada em evidências” na Inglaterra, os dois movimentos se assemelham pelo incentivo oficial recebido para a sua realização, pela ênfase na abordagem quantitativa empregada na análise de dados e, fundamentalmente, pela defesa da necessidade de elaboração de análises científicas centradas no papel da escola (e não dos sistemas escolares como um todo) para gerar subsídios à formulação de novas políticas públicas para a educação.

Considerações finais

A apresentação de algumas características dos movimentos em favor das *policy sciences* nos Estados Unidos dos anos 1950, e pela educação baseada em evidências na Inglaterra da atualidade, que envolveu a identificação das linhas de pesquisa e das metodologias consideradas prioritárias por ambos os movimentos, assim como referências às manifestações da pesquisa educacional brasileira, ocorridas em períodos correspondentes, pode servir como subsídio a diversas reflexões sobre o uso do conhecimento científico na formulação de políticas públicas para a educação no Brasil.

O papel desempenhado pelo INEP durante os momentos-chave aqui tratados constitui-se em um elemento importante nestas reflexões. Tanto em meados dos anos 1950 como no final dos anos 1990, esse órgão responsável pela realização de pesquisas do Ministério da Educação passou por momentos de reestruturação significativos: primeiro, sendo dinamizado pelo grupo de intelectuais liderado por Anísio Teixeira, que, reunindo cientistas sociais e educadores de diversos matizes teóricos e ideológicos, criou dentro do INEP uma “estrutura paralela” à já existente, especificamente voltada para o estímulo à realização de pesquisas educacionais; no segundo momento aqui tratado, o órgão foi novamente dinamizado, passando a se tornar responsável por amplos levantamentos estatísticos que se converteriam em fontes relevantes de dados sobre todos os níveis da educação brasileira.

Essa correspondência temporal entre eventos locais e internacionais não é vista, aqui, como expressão de influências determinantes oriundas dos

países centrais, mas como manifestações locais de movimentos de ideias que circulavam nos meios políticos e acadêmicos em cada momento histórico focalizado. Daí a importância de identificar as especificidades, por exemplo, do movimento pela “educação baseada em evidências” tal como ele está se desenvolvendo atualmente na Europa, para não incorrerem no erro de tomá-lo literalmente, como um *slogan* – contra o qual ninguém poderia ser contrário –, mas compreendê-lo como um movimento gerado num contexto político e acadêmico específico, no qual o discurso do governo combinou-se, ao menos em parte, com o posicionamento assumido por um setor da intelectualidade para dar impulso a um movimento com características próprias, que não pode ser simplesmente “reproduzido” em outros contextos sociais.

Outro elemento que colabora para as reflexões sobre a produção e os usos do conhecimento científico na área educacional refere-se à valorização ou desvalorização dos diversos segmentos profissionais ligados à esfera educacional no Brasil. Nos anos 1950, o movimento pela elaboração de pesquisas que subsidiassem a formulação de novas políticas para a educação foi avaliado como tendo contribuído tanto para o fortalecimento das ciências sociais como para a desqualificação da educação enquanto área específica de conhecimento e pesquisa. Pode-se questionar, nos dias de hoje, se um movimento dotado dos mesmos propósitos poderia contribuir, por sua vez, para a valorização da pesquisa educacional e, ao mesmo tempo, para a desvalorização dos profissionais que atuam em sua prática cotidiana. Qual o papel da “educação baseada na prática profissional” neste contexto? Essa é uma pergunta que já foi feita na Inglaterra e que precisa ser objeto de maior discussão no universo educacional brasileiro da atualidade.

Referências

- ALVES, M. T. G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 482-500.
- BALL, S. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Educational research and evidence-based practice**. London: Sage Publications/Open University Press, 2007. p. 106-120
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- DAVIES, H.; NUTLEY, S.; SMITH, P. Introducing evidence-based policy and practice in public services. In: _____.

What works? Evidence-based policy and practice in the public services. Bristol: Policy Press, 2000. p. 1-12.

DAVIES, P. What is evidence-based education? **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 108-121, jun. 1999.

_____. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-43.

FERNANDES, F. A Sociologia: objeto e principais problemas. In: _____. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 11-64.

FERREIRA, M. S. **Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970**. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FITZ-GIBBON, C. T. Evidence-based education: finding out what works and what hurts. In: KASSEM, D.; MUFTI, E.; ROBINSON, J. (Eds.). **Education studies: issues and critical perspectives**. Maidenhead: Open University Press, 2006. p. 18-31.

GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

HARGREAVES, D. H. Revitalising educational research: past lessons and futures prospects. In: FIELDING, M. (Ed.). **Taking education really seriously: four years' hard labour**. London/New York: Routledge Falmer, 2001. p. 200-212.

_____. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Educational research and evidence-based practice**. London: Sage Publications/Open University Press, 2007. p. 3-17.

HAMMERSLEY, M. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-160.

LASSWELL, H. The policy orientation. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. (Eds.). **The policy sciences: recent developments in scope and method**. Califórnia: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.

MANNHEIM, K. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

NEVES, C. E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo/Brasília: Sumaré/CAPES, 2002. p. 351-437.

SCHWARTZMAN, S. A força do novo. In: _____. **A redescoberta da cultura**. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1997. p. 95-125.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 16, p. 69-79, abr./jun. 1952.

THOMAS, G. Introdução: evidência e prática. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-28.

THOMAS, W.; ZNANIECK, F. **Nota metodológica: capítulo introdutório de The polish peasant in Europe and America**. São Paulo: FFLCH/USP, 2000.

WAGNER, P.; WEISS, C. H.; WITTROCK, B.; WOLLMANN, H. The policy orientation: legacy and promise. In: _____. **Social sciences and modern states: national experiences and theoretical crossroads**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 2-27.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

Recebido em 10/05/2009

Aceito em 02/08/2009