

PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Laura P. Barbosa Franco
Da Fundação Carlos Chagas

Trabalho apresentado no Seminário "Política Educacional",
MEC/INEP, Brasília, 27 e 28 de setembro de 1984.

Discutir qualidade e representatividade da pesquisa educacional suscita tantas e tão variadas questões que nos coloca frente a uma problemática bastante complexa. Na impossibilidade de esgotá-la em poucas horas, vou limitar-me no levantamento de alguns tópicos para estimular um debate entre nós.

Tentarei recuperar um pouco de minha prática profissional enquanto pesquisadora e discutir com vocês como vejo hoje os problemas relativos à qualidade da pesquisa tanto nas instituições destinadas à realização das mesmas, quanto nas universidades.

Iniciei meu trabalho de pesquisadora educacional na década de 70 quando imperava na área uma orientação psicopedagógica. Era a época das pesquisas sobre currículo, programas institucionais, inovação educacional e processo ensino-aprendizagem.

Esse privilegiamento temático, evidentemente, não foi contingente. Decorreu das prioridades definidas pelo MEC, o que por sua vez acabava influenciando as entidades financiadoras.

Em termos metodológicos o fulcro orientador apresentava-se nos postulados teóricos da matriz positivista. Admitindo-se que: 1) a sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza; 2) na vida social reina uma harmonia natural e 3) a sociedade é regida por leis

naturais, quer dizer, leis invariáveis independentes da vontade e ação humana. Todo esforço era direcionado para construir um método para as ciências sociais (incluindo a educação) semelhante ao das ciências da natureza, com as mesmas técnicas de pesquisa e sobretudo com a mesma característica de uma observação "neutra", objetiva e desligada dos fenômenos.

Multiplicavam-se, então, procedimentos sofisticados para garantir fidedignidade, validade dos dados, aos testes e às observações.

As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter *status* deveria, no mínimo, testar hipóteses estabelecendo correlações entre variáveis. Mas, sem dúvida, o maior "ibope" estava reservado para os delineamentos de pesquisa ditas "experimentais". Ou seja, aquelas nas quais o pesquisador deveria realmente reproduzir o modelo das ciências da natureza e procurar respostas para o *efeito* de uma dada intervenção.

Embora o estudo das condições sociais e econômicas influenciando a educação fosse também uma área de interesse para o pesquisador, o principal foco de preocupação estava centrado nas *mudanças comportamentais individuais* que pudessem ser "cientificamente" observadas e sempre que possível quantificadas.

Por trás dessa prática a nível micro nas escolas, os

grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor a educação como um processo individual e como investimento); do "cientificismo" (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade...); e da planificação (ao supor controle, manipulações e previsão, onde o que se colocava como útil era *saber* para *prever*).

Por algum tempo foi porta-voz dessa tendência, mas insatisfeita por perceber que para respeitar a sofisticação dos procedimentos metodológicos, tornava-se necessário dispender enormes esforços nas tarefas intermediárias e os produtos finais das pesquisas sempre se mostravam extremamente frágeis para explicar a realidade.

Evidentemente isso se explica pela própria natureza epistemológica do modelo "objetivista" que fragmenta a realidade e pressupõe (erroneamente) que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados têm, por hipótese, condições de explicar o *todo*.

As limitações apontadas e observadas em relação ao modelo objetivista levaram muitos estudiosos (ainda na década de 70) a contrapô-lo a uma postura teórica/metodológica radicalmente oposta.

Estou me referindo aos modelos subjetivistas ou idealistas onde admite-se que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento.

Dentro desse modelo não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores.

Nessa abordagem a predominância, se não a exclusividade, volta-se à atividade do sujeito a quem se atribui o papel de criador da realidade. Certamente neste modelo, em contradição com a experiência sensível do homem, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha importância.

Sua influência em pesquisa educacional se fez sentir na produção de pesquisas psychologizantes centradas no aluno ou no professor e nas pedagogias ditas não diretivas.

Mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional porque também fragmenta e parcializa essa mesma realidade.

Todavia, em meu entender, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto reacionária. Esse radicalismo, ainda hoje, contribui para a falta de uma sistematização em relação aos dados e delineamento de pesquisa, o que compromete a qualidade das pesquisas em educação. Da mesma forma as pedagogias não diretivas cujo pressuposto é de que a tarefa do professor é fazer emergir o que o aluno traz consigo, até hoje não encontram respostas para facilitar o aproveitamento escolar das populações de baixa renda cujo repertório cultural é sensivelmente diferente quando comparado àquele proveniente de seus colegas de "classe média" para os quais nossa escola está montada.

Se, por um lado, hoje percebo que me dediquei por alguns anos à elaboração de pesquisas na linha de tradição positivista de uma maneira a-histórica e psico-

logizante esquecendo suas vinculações com o mundo real; por outro lado percebo também que passar pelo "empiricismo" foi útil para poder criticá-lo, conhecer seus limites e valorizar a sistematização dos dados e a necessidade da consistência teórico-metodológica no trabalho intelectual.

Sendo ambos os modelos citados insuficientes para a explicação da realidade por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, tornava-se necessária a criação de novos modelos de análise.

Para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e para romper com as análises micro, psicopedagógicas e psychologizantes fui buscar novos esquemas interpretativos nas teorias que procuram explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Deparei-me então com análises históricas, sociológicas e econômicas onde a educação e a psicologia da educação eram vistas apenas como instâncias menores e dependentes dos determinantes estruturais mais amplos.

Isso já no final da década de 70 quando avançava, entre nós, a necessidade de fazer a crítica à educação, mas ainda imperavam as teorias reprodutivistas (de inspiração Althusseriana), onde recuperar o específico da educação e da psicologia educacional não se colocavam como questões importantes na medida em que ambas eram caracterizadas como aparelhos ideológicos do Estado e subordinadas às leis do capital.

Foi uma época em que as agências financiadoras começaram a incentivar a realização de pesquisas sobre política educacional.

A tendência foi concretizada numa multiplicação de análises macro-estruturais as quais, se por um lado, ofereceram contribuições importantes, por outro lado deixam a desejar no que se refere à preocupação com o específico da escola que se expressa na dinâmica de seu processo cotidiano e nas necessidades e expectativas de seus principais agentes: professores, alunos, diretores, dinâmica de funcionamento, estrutura de poder... etc...

As análises que se aproximavam desse cotidiano estavam, em geral, direcionadas para a denúncia da escola enquanto veiculadora da ideologia dominante.

Essa postura, de uma certa forma, desencadeou em muitos pesquisadores a sensação do "tempo perdido" levando-os a um desinteresse em relação à escola (enquanto instituição formal) e a buscar em novos cenários a oportunidade de fazer pesquisas, de fazer educação e de desenvolver sua prática social: sindicatos, fábricas, empresas, comunidade, organizações de camponeses, lavradores, bóias frias, etc...

Não pretendo, em absoluto, desmerecer a relevância social desses trabalhos. Gostaria apenas de ressaltar que a totalidade da educação e a especificidade da escola (com suas mediações e instâncias contraditórias) não têm sido suficientemente estudada a ponto de oferecer respostas a muitas de suas questões.

Em meu entender é preciso extrapolar o nível das denúncias para que se inicie a época de propostas concretas e voltadas à minimização de problemas básicos tais como, por exemplo, os relacionados à evasão e a repetência nas primeiras séries escolares e/ou à profissionalização a nível médio.

Tenho a impressão de que estamos hoje (mais ama-

durecidos pela leitura crítica acerca da escola e da educação) conscientes de que: 1) é necessário conhecer os limites concretos e objetivos das instituições escolares para não correr o risco de elaborar propostas ingênuas e idealistas; 2) além disso não podemos desmerecer a contribuição da psicopedagogia para nos orientar na tomada de decisões importantes e referentes à avaliação do rendimento, à adequação do conteúdo, às diferenças culturais de que se defrontam no espaço pedagógico, aos problemas relativos à interação professor-aluno, utilização de materiais didáticos, desenvolvimento do auto-conceito etc. Em síntese, estou defendendo a necessidade da recuperação e de um reexame de todos os elementos que concentrem possibilidades de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo contribuindo, assim, para a democratização do ensino na medida em que podem favorecer a permanência de uma quantidade maior e, por um tempo também dilatado de alunos nas escolas e 3) não podemos também desistir da oportunidade de encontrar, dentro das escolas, novos espaços para a divulgação de *conteúdos críticos* onde a alienação proveniente da fragmentação do conhecimento e da divisão técnica e social do trabalho possa ser redimensionada. Esse redimensionamento objetiva o desenvolvimento de consciência social do trabalhador, pois muitos dos estudantes ou já estão inseridos no processo produtivo, ou num espaço relativamente curto estarão à disposição do capital.

Acho importante fazer pesquisa em educação na medida em que contribui para o aumento de nosso conhecimento acerca da realidade. Mas, aqui, quero levantar dois pontos fundamentais: Primeiro, como lembram Rosiska e Miguel Darci de Oliveira "para a grande maioria das pessoas a palavra pesquisa vem sempre associada à elaboração por especialistas e estudiosos de volumosas e abstratos trabalhos científicos, que tratam de temas complexos. Pesquisa é coisa de intelectual, de universitário, que não tem nada a ver com a vida real" (1981, p. 26).

E, de fato, a maior parte dos trabalhos de pesquisa são tarefas que estudantes de pós-graduação devem executar para obtenção de título⁵. Os destinos desses trabalhos são quase sempre as gavetas e estantes das bibliotecas universitárias onde sua tranqüilidade só será perturbada de vez em quando, por outro estudante em busca de referências ou citações para a sua própria pesquisa.

Nos últimos anos, no entanto, ao lado de tais pesquisas, começaram a se generalizar estudos da realidade social com objetivos agora mais precisos e utilizáveis.

Constituído pela sociedade e participante de sua construção, o pesquisador não pode querer olhá-la de fora, do alto de sua torre de marfim. É preciso abandonar o mundo encastelado das instituições de pesquisa para poder contribuir para a problematização e o levantamento de questões críticas na prática social. Para isso é necessário aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses que constitui a sociedade; extrapolar o nível descritivo e factual para captar as contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente; e principalmente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças.

Como já nos ensinava Marcuse" a realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está

codificado na lógica e na linguagem dos fatos. O pensamento corresponde à realidade somente na medida em que a transforma ao captar e decifrar sua estrutura contraditória.

Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas verdadeiramente são e, isto implica, por sua vez na recusa de simples facticidade" (1968, p. 70).

Essas considerações nos remetem ao segundo aspecto que gostaria de levantar. Tendo em vista a seletividade da pesquisa no Brasil, na medida em que fazer pesquisa é um privilégio de poucas instituições de pesquisa e de professores universitários que em condições precárias são obrigados a compatibilizar pesquisa, com docência, orientação de teses... etc; e considerando a responsabilidade social e política do pesquisador que não pode mais ser neutro e descompromissado com os problemas sociais de seu tempo... torna-se importante repensar nossa prática de pesquisadores. Na medida em que nossa tarefa não é apenas científica, mas também política no sentido em que aponta para a busca de soluções; orienta a tomada de decisões mais adequadas; denuncia problemas e fornece subsídios para propostas educacionais mais realistas, devemos começar nos indagando *com quem* estamos comprometidos. Num país como o nosso, marcado pela pobreza de muitos; por uma situação de dependência cultural e econômica; pela injustiça social; pelos problemas educacionais que se refletem na falta de acesso às escolas, na inadequação dos conteúdos escolares às necessidades e aspirações da maioria, no fracasso escolar e na falta de oportunidades educacionais equitativamente distribuídas etc.; é indispensável refletir se estamos formulando questões de pesquisa voltadas à solução desses problemas. Ou seja, devemos nos indagar se estamos realmente empenhados na realização de pesquisas engajadas com os interesses da maioria, ou se, ao contrário deixamos-nos guiar por um academicismo inócuo onde realizar pesquisas representa apenas *status*, prestígio, poder e a possibilidade de demonstrar competência junto a nossos pares.

Eu, pessoalmente, acredito que as verbas públicas, ainda tão escassas e precárias para a pesquisa educacional, devem ser utilizadas para a minimização das desigualdades sociais na busca de uma sociedade mais justa, onde o saber (que é uma produção social) possa ser compartilhado por toda a sociedade e não apropriado, e reinterpretado apenas pela classe dominante no interior da qual se negligenciam os projetos e aspirações da maioria.

Todavia, para isso precisamos tomar alguns cuidados. Em primeiro lugar é necessário ter uma visão bastante clara do que queremos pesquisar. Isso implica no domínio de um arsenal teórico-metodológico que nos permita sobreviver, enquanto pesquisadores, às pressões institucionais, políticas e financiadoras para que possamos ter mais autonomia na escolha de prioridades, temas, enfoques e métodos.

Evidentemente, não estou defendendo posturas normativas rigidamente pré-determinadas e pré-fixadas pela teoria. Estou apenas tentando alertar para o equívoco que se estabelece no extremo oposto onde se imagina que é fazendo pesquisa que conhecemos o real. Isso é em parte verdadeiro. No entanto, ao fazer pesquisa obtemos

respostas a muitas questões e dentre elas estão necessariamente aquelas que já formulamos a partir das hipóteses construídas no interior de uma teoria.

Isso porque entre sujeito e objeto do conhecimento e entre teoria e prática existe uma interação constante, dinâmica e essencialmente dialética. Portanto, para conhecer a realidade em sua totalidade é necessário partir do concreto (síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade) para atingir o abstrato, e uma vez claramente estabelecidos os conceitos, regressar ao concreto para os enriquecer com toda a complexidade de suas determinações.

Isso implica em se deixar se orientar por apostas teóricas, por um fio teórico condutor que vai nos permitir captar a realidade nas dimensões que nos interessam e vai possibilitar também a emergência de novas dimensões que somente se mostram em nosso contato com o real.

Outro aspecto que considero importante ressaltar diz respeito à dificuldade de utilização dos dados de pesquisa para a compreensão da realidade social brasileira (como um todo) devido às diferenças de equilíbrio estrutural que se apresentam tanto para a totalidade de nossa estrutura sócio-econômica, como para cada um de seus setores.

Até a última década; as políticas educacionais, devido ao caráter global de suas metas, tendiam a reforçar essas diferenças pela ausência de projetos específicos e adequados à solução dos desequilíbrios.

Hoje, no III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos (1980/1985) já se expressa uma preocupação descentralizadora na condução das políticas educacionais, na medida em que se considera de relevância o enfoque regional e local no planejamento educacional.

Gostaria de acrescentar que no âmbito da realização de pesquisas educacionais, a dimensão regional e local também deve ser levada em conta.

Não apenas para contextualizar os dados e analisá-los a luz das comunidades específicas que lhes deram origem. Mas, principalmente para ajustar e adaptar a oferta educativa às diferentes demandas culturais e econômicas.

Mesmo sem a intenção de aprofundar a discussão sobre "pesquisa comunitária", "pesquisa participante", "ótica participativa", "entraves burocráticos a impedir a real participação da comunidade nas decisões regionais"... etc... quero apenas lembrar o seguinte: *o pesquisador comprometido com as maiorias menos privilegiadas, com as periferias urbanas ou com o ensino rural, muitas vezes se insere em uma realidade sócio-cultural diferente da sua. Essa realidade precisa ser apreendida do ponto de vista daqueles que a vivenciam.*

O papel do pesquisador neste contexto, volta-se para a problematização e clarificação da prática vivida pelo grupo sem perder de vista nem a especificidade dessa prática, nem a especificidade de seu papel de pesquisador e da contribuição que pode oferecer.

É necessário, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o pesquisador e o indivíduo comprometido com os interesses do grupo, sem sacrificar nenhum dos dois polos desta relação.

E nesta relação deve ficar bem claro para o pesquisador sua responsabilidade em devolver e discutir com o

grupo os dados que conseguiu obter através da realização de sua pesquisa.

Para finalizar vou levantar uma última questão relacionada com as colocações anteriores, mas que as amplia uma vez que se refere ao problema da divulgação dos resultados das pesquisas, de um modo geral: as pesquisas realizadas por poucos com financiamentos públicos para os quais todos contribuem devem ser de utilidade pública.

Embora válidas, são insuficientes as tentativas individuais deste ou daquele pesquisador que procura discutir com os pesquisados seus resultados e conclusões. É necessário que se implementem estratégias para uma divulgação mais democrática das pesquisas realizadas em educação. Professores, pais, diretores e até alunos devem ser considerados como seus usuários potenciais.

Nesse sentido, a própria linguagem "hermética", "em código" da qual se utilizam os pesquisadores deve ser revista. A linguagem hermética, erudita, nem sempre é o preço inevitável da profundidade. Em muitos casos, pode estar simplesmente escondendo uma incapacidade de comunicação elevando-a à categoria de virtude intelectual.

Cada área do conhecimento possui códigos lingüísticos específicos. Se existe um uso abusivo desses códigos acabamos correndo o risco de conseguir estabelecer uma comunicação apenas com nossos pares dentro dos limites estreitos e circunscritos ao mundo acadêmico.

Além disso, os alentados relatórios que elaboramos para as instituições financiadoras não podem ficar "mofoando" em seus arquivos e prateleiras. Devem gerar novos produtos, em linguagem simples e acessível, para que possam ser democraticamente distribuídos e utilizados por aqueles que não circulam nos meios acadêmicos, mas que cotidianamente *fazem educação* ou vivem os problemas existenciais e as dificuldades materiais que os pesquisadores resolvem investigar.

Se por um lado essa distância entre pesquisador e pesquisado é sempre difícil de ser resolvida, por outro lado investir para que, no mínimo, os pesquisados também usufruam das pesquisas nas quais foram "sujeitos" é uma tarefa urgente e inadiável.

Enquanto não avançarmos nesta direção estaremos contribuindo para a reprodução das formas de dominação — subordinação semelhantes às observadas na sociedade abrangente. Isso porque estaremos nos utilizando de hierarquias funcionais e econômicas legitimadas por barreiras ritualistas de linguagem, de postura e de relacionamento", ficando o acesso e a posse do conhecimento circunscritos a uns poucos iniciados.

Em suma, estaremos nos apropriando do setor de nossos pesquisados, engrossando nossos currículos, nos reforçando mutuamente e, perdendo de vista a dimensão política da pesquisa e o caráter histórico de nossa responsabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCUSE, Herbert. *Raison et Revolution*. Paris, Minuit, 1968.
- OLIVEIRA, Rosiska e OLIVEIRA, Darcy. *Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para transformá-la*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

