

PESQUISA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: TENDÊNCIAS, NECESSIDADES E DESAFIOS*

Jacques Velloso**

do Depto. de Educação/UnB
e do Programa Conjunto FLACSO/UnB

RESUMO

A partir da identificação das principais tendências nas abordagens adotadas pela pesquisa educacional no continente desde a década de 60 até os dias atuais, discutem-se os desafios conceituais a serem enfrentados pelos esforços de pesquisa nos anos vindouros, enfatizando e ilustrando a necessidade de superar a defasagem entre as abordagens macro e micro no estudo dos fenômenos educacionais. Examinando questões como a formação de pesquisadores, o financiamento, as relações entre redes, pesquisa educacional e elaboração de políticas públicas, apontam-se relevantes melhorias necessárias no quadro institucional para aumentar a capacidade de a pesquisa educacional lidar com aqueles desafios, tendo sempre em mira a preocupação com as oportunidades dos setores desprivilegiados e com a construção da ordem democrática na região.

PESQUISA EDUCACIONAL • AMÉRICA LATINA •
REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA • CENTROS DE PESQUISA •
POLÍTICA EDUCACIONAL

ABSTRACT

EDUCATIONAL RESEARCH IN LATIN AMERICA: NOTES ON TRENDS, CHALLENGES AND NEEDS. Drawing on the main trends identified in the approaches to educational research in the continent, from the 60's through current days, this paper discusses main conceptual challenges to be faced by research in the years to come, stressing and illustrating the need to overcome the current gap between macro and micro approaches to educational phenomena. The addressing of issues such as training of researchers, funding, and relationships between networks, educational research and policy making points to key improvements required in institutional framework, so as to increase research capacity to meet those challenges, having as central concerns the opportunities for the underprivileged and the building of a democratic order in the region.

* Esse texto foi traduzido do original *Educational research in Latin America: notes on trends, challenges and needs*, apresentado ao Seminário promovido em setembro de 1991 pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO e pelo Institute of International Education, da Stockholm University, "Strengthening educational research in developing countries"; foi publicado sob o mesmo título por essas duas entidades em 1991 (p.141-84).

** O autor agradece a Heliane Morais Nascimento e Sílvia Maria Velho a valiosa colaboração na preparação deste texto.

A pesquisa educacional na América Latina passou por notáveis transformações nas últimas décadas. As temáticas dominantes alteraram-se várias vezes desde os anos 60, assim como modificaram-se as orientações metodológicas privilegiadas. Os poucos centros de pesquisa, universitários ou não, multiplicaram-se em várias dezenas. Os desafios conceituais e os problemas enfrentados no quadro institucional da pesquisa de hoje são profundamente diversos daqueles de há algumas décadas.

Este texto trata de aspectos da pesquisa educacional na América Latina, como os acima mencionados. Em seu conjunto, constituem um vasto campo de indagações, que ultrapassam de muito as intenções do presente trabalho. Este pretende, baseado em estados da arte anteriores e em informações de outras fontes, apenas esboçar um panorama bastante geral de tendências da pesquisa educacional na região, identificando características da capacidade institucional de pesquisa na área e sugerindo alguns dos desafios conceituais e necessidades institucionais para os próximos anos.

O texto está dividido em três seções. A primeira trata das principais tendências nas abordagens ou enfoques teórico-metodológicos da pesquisa educacional latino-americana nos anos 60 e 70 (sempre tendo em conta que a demarcação de períodos é apenas aproximada). A segunda seção volta-se para a evolução das abordagens predominantes, dos anos 80 às que parecem prevalecer atualmente, bem como para mudanças no quadro institucional da pesquisa na região. A última seção discute os principais desafios conceituais a serem enfrentados pela pesquisa educacional nos anos vindouros e os requisitos para fortalecer sua capacidade institucional.

ENFOQUES ANTERIORES: TENDÊNCIAS

Balances da pesquisa educacional costumam referir-se a "paradigmas". O conceito de paradigma está ligado ao de "ciência normal" que, segundo Kuhn, indica a pesquisa solidamente ancorada em aquisições científicas anteriores, reconhecida por uma comunidade científica como a base para sua prática por um certo período de tempo. Um paradigma, como ele o define, envolve exemplos da prática científica concreta, "incluindo simultaneamente lei, teoria, aplicação e instrumentação", que fornecem "modelos dos quais emergem tradições coerentes e específicas da pesquisa científica" (Kuhn, 1970, p.10). Falar de paradigmas na pesquisa educacional latino-americana implica, pois, aceitar a noção de que o desenvolvimento de uma ciência normal da Educação cristalizou modelos que guiam tradições coerentes na produção do conhecimento na área.

Se é duvidoso que esse processo tenha ocorrido em países centrais ou cientificamente hegemônicos, certamente tal maturação não se verificou na América Latina, como assinala Brunner (1984). Na verdade, segundo este autor, tomar um conjunto de orientações

teóricas, de escolas de pensamento ou mesmo de meros modismos e rotulá-los de "paradigmas", como tem sido feito em algumas resenhas, pode ser conveniente para delinear um panorama ordenado da pesquisa educacional na região, mas resultará num quadro distorcido da profunda diversidade de abordagens que realmente existe. Sua crítica ao uso do conceito pode ser vista como procedente, dada a definição de Kuhn, embora este último use o termo com significados diferentes de sua própria definição estrita. De toda forma, usarei a noção de "enfoque, abordagem, modelo" ou similares, ao invés de paradigma, procurando identificar tendências ou perspectivas convergentes no interior da diversidade do pensamento educacional da região.

Algumas características de tendências passadas

À medida que progrediam a pesquisa educacional e as redes de comunicação entre profissionais na América Latina, os balanços da produção na área foram abarcando uma porção crescente dos estudos realizados. Durante os anos 80, várias resenhas voltaram-se para as tendências na área. Dois relatórios de um estado da arte daquela época usaram como fonte o *Handbook of Latin American Studies*, que traz resumos de variada gama de textos, desde livros, artigos, anais de conferências e documentos governamentais até bibliografias anotadas. Esses dois relatórios indicam que, desde o final dos anos 30 até 1981, predominavam estudos enfatizando aspectos sociológicos da educação, seguidos dos que se referiam a suas dimensões filosóficas. No período de 1964 a 1981, quando comparado às três décadas precedentes, os resumos de publicações nas áreas da Sociologia e Economia da Educação foram relativamente mais numerosos do que os baseados na Filosofia e na História (Eginton, 1983; Eginton e Koppel, 1983).

Os dois relatórios do estado da arte assinalam ainda uma grande variedade de tópicos abordados, o que seria de esperar em virtude da fonte utilizada. Indicam também um crescimento notável no número de resumos e, embora irregular, um aumento nos padrões de qualidade, segundo indicavam os resumos do *Handbook*. A porcentagem de publicações em línguas estrangeiras (especialmente inglês e francês) também cresceu, sugerindo conexões mais estreitas entre pesquisadores latino-americanos e a comunidade internacional de seus pares, embora isso possa dever-se, em parte, ao interesse crescente pela região por parte de especialistas de outros países. O estudo também aponta deficiências, no que é confirmado por outros balanços, nacionais ou regionais.

Abordagens descritivas, por exemplo, prevaleciam nos resumos classificados como de relatórios de pesquisa nos anos 60 e 70. Balanços nacionais confirmam essa ênfase em estudos empírico-descritivos, assinalando ainda um traço distintivo não notado pelos dois relatórios baseados no *Handbook*: a pesquisa educacional com conteúdo teórico, embora muito me-

nos freqüente, tendia a se basear em abordagens conceituais importadas de países de fora da região (Gatti, 1983; Zubieta e Sandoval, 1985; Kuenzer, 1986), muitas vezes levando a análises reducionistas (Cunha, 1978).

Da racionalidade à desigualdade

A influência marcante de enfoques desenvolvidos em nações cientificamente hegemônicas é igualmente identificada em estados da arte referidos à região como um todo, embora avanços teórico-metodológicos autóctones também tenham sido registrados. A maior parte dos balanços identifica estas e outras características comuns nas abordagens que vêm sendo adotadas (Gajardo, 1986; García-Guadilla, 1981a; García-Huidobro, 1988; Latapí, 1990; Tedesco, 1985; Saviani, 1983). É útil apontar as principais tendências ao longo do tempo, embora isso implique algumas simplificações.

Recursos humanos e os anos 60: durante essa década, os enfoques teóricos e metodológicos que prevaleceram apresentavam várias características comuns. Os métodos eram usualmente tidos como neutros em relação às teorias, acreditando-se que a racionalidade técnica permitia conhecer e guiar mudanças nos cenários educacional e sócio-econômico. A expansão da escolaridade era vista como necessária porque relevante para que as pessoas melhor desempenhassem seus papéis sociais, porque favoreceria uma sociedade mais igualitária e, talvez o mais importante, porque aumentaria sua produtividade, contribuindo para o crescimento econômico. A preocupação com o modelo do capital humano e seus congêneres, com a alocação de recursos financeiros e humanos para o ensino, e com o planejamento educacional ocupava boa parte do espaço da pesquisa na região.

No campo das Ciências Sociais, um importante desdobramento teórico local foi o da escola de pensamento da Comissão Econômica para a América Latina — CEPAL. Bastante influenciada pelos modelos dos recursos humanos para o desenvolvimento e pela teoria keynesiana, especialmente no que concerne ao papel que esta atribuía ao Estado na busca de equilíbrio macroeconômico, a CEPAL foi uma referência para as Ciências Sociais da época. A Educação não ficou imune a essa nova corrente do pensamento social na região. Segundo o conceito desenvolvimentista, a educação tradicional era vista como um entrave à mudança social e ao crescimento econômico; no clima então dominante de otimismo e reformismo, a educação parecia ter um papel importante na modernização e democratização dos países latino-americanos.

No que concerne à pesquisa voltada para o que acontecia nas escolas e salas de aula, o que pode ser chamado de abordagens micro dos problemas educacionais, as resenhas trazem escassas evidências. As raras alusões sugerem que, além de pouco

difundidas na literatura, dominavam abordagens centradas no desempenho cognitivo, baseadas em modelos psicológicos de comportamento (por exemplo, modelos skinnerianos tiveram considerável influência em alguns centros). Também sugerem uma firme crença em soluções tecno-rationais para os problemas estudados, um nítido distanciamento de interesses sociais mais amplos e uma ênfase em questões relativas à formação de professores e a novos métodos de ensino.

As abordagens predominantes na época favoreceram as dimensões macro da educação, ou seja, as referentes às relações entre escola e cenário sócio-econômico, concedendo atenção menor ao que ocorria nas salas de aula. Por outro lado, os estudos micro permaneciam enclausurados em suas próprias perspectivas. Em suma, firma-se um hiato entre as abordagens macro e micro na pesquisa realizada na década de 60.

Reprodutivismo, inovações locais e os anos 70: os anos 70 testemunharam o fim do ciclo expansionista de desenvolvimento e de otimismo reformista. A abordagem do capital humano na Educação foi alvo de críticas acerbas. A recessão econômica desafiou os efeitos previstos para os investimentos em educação e a pesquisa contestou suas predições teóricas. As demandas sociais e os contextos políticos puseram abaixo a suposta eficácia da racionalidade técnica subjacente ao planejamento educacional, tanto na América Latina quanto noutras partes do mundo.

Durante esse período, alguns regimes democráticos enfrentaram severas crises, conflitos sociais disseminaram-se progressivamente e o autoritarismo ascendia. A notável expansão dos benefícios sociais — inclusive da oferta de educação — foi acompanhada pela geração igualmente importante de novas desigualdades. Em alguns países, como Brasil e Chile, esse novo quadro trouxe pesquisas sistemáticas sobre as relações entre regimes políticos e educação. Com efeito, a forte influência das abordagens macrosociais parece ter sido a tônica da pesquisa educacional da região nos anos 70. Apesar das limitações da pesquisa realizada na época, algumas das quais serão mencionadas abaixo, ocorreu um substancial acúmulo de conhecimento, especialmente no que se refere às relações entre escola e sociedade.

Sob a influência de modelos produzidos em nações cientificamente hegemônicas, as principais preocupações voltaram-se para a seleção, distribuição e legitimação do conhecimento, como uma resposta aos interesses das diferentes classes sociais. Em linhas muito gerais isso compreendia, por exemplo, o estudo de como o conhecimento é socialmente selecionado, organizado e difundido; qual o papel das escolas na estrutura e dinâmica da distribuição do conhecimento pelas diferentes classes e grupos sociais; como a escola contribui para replicar a hierarquia da produção capitalista e para legitimar diferenças sociais de desempenho atribuídas ao mérito individual. Compreendia, também, a análise do papel desempenhado pelos professores, as tentativas de desvendar o currículo

oculto nas escolas e os processos de legitimação dos códigos sociolinguísticos típicos dos estratos e grupos privilegiados.

Perspectivas reprodutivistas usualmente prevaleceram no desenvolvimento da pesquisa educacional na América Latina na década de 70. As práticas escolares e educacionais eram em geral tidas como instrumento para reproduzir a desigualdade e as relações de dominação geradas pelos sistemas econômicos, políticos e sociais nos quais se radicavam. Apesar de suas inerentes deficiências, essas perspectivas tiveram o inegável mérito de desvendar práticas e ideologias educacionais que abordagens anteriores não tinham logrado (ou desejado) identificar.

Os anos 70, por vezes caracterizados como um período de ceticismo no pensamento educacional latino-americano, foram também um período criativo. As inovações teórico-metodológicas autóctones, oferecendo enfoques alternativos aos desenvolvidos no exterior, exerceram influência substancial no pensamento educacional da região e, mesmo, em outras regiões. A desescolarização de Illich e a pedagogia do oprimido de Freire são talvez as inovações mais amplamente conhecidas. A chamada "teoria da dependência", na verdade uma ferramenta conceitual e metodológica para o estudo de situações concretas de dependência¹, igualmente nascida na América Latina, também teve algum impacto na área educacional, embora sua difusão tenha sido muito mais ampla nas Ciências Sociais, onde se originou. Além disso, várias abordagens basearam-se em recriações de outras, desenvolvidas em nações cientificamente hegemônicas, a exemplo da adaptação de métodos antropológicos e históricos, da avaliação qualitativa e das técnicas de observação microescolares.

Quanto às pesquisas sobre a aprendizagem, parte dos trabalhos preocupou-se com o domínio afetivo, em muitos casos inserindo-se numa perspectiva sociopolítica. O pensamento educacional da época também mostrou um interesse crescente na participação de diversos atores sociais na definição de objetivos e estilos de atividades educacionais, desde a escola a outros níveis de decisão.

A emergência da pesquisa-ação no final dos anos 70, uma das características distintivas das tendências aqui discutidas, de algum modo relaciona-se a esse interesse. A pesquisa-ação na América Latina nem replicou o padrão anglo-saxão, nem pode ser meramente reduzida a ativismo político. Nos termos da definição de Brunner (1984, p.28), por exemplo, essa abordagem refere-se a "projetos de ação comunicativa voltados tanto para geração e transmissão de conhecimento como para a criação de novas situações de aprendizagem, onde os setores populares podem ter acesso a tal conhecimento". Na linha de sua argumentação, tais projetos podem contribuir significativamente para a expansão e consolidação da sociedade civil, pré-condição para construir a democracia em nossos países, especialmente nos que estiveram submetidos a um regime autoritário.

TENDÊNCIAS ATUAIS E QUADRO INSTITUCIONAL

Os enfoques teóricos e o quadro institucional típicos dos anos 70 sofreram mudanças substanciais no começo da década de 80, sob a influência de abordagens oriundas de nações cientificamente hegemônicas, bem como de inovações teórico-metodológicas autóctones. Na maioria dos estudos e pesquisas dos anos 80, a escola foi progressivamente abandonando seu papel de reprodutora de desigualdade e dominação. No plano institucional, em boa parte dos países da região completavam-se os estágios iniciais da instalação de centros de pesquisa. Quanto à formação de pesquisadores, embora a realizada no exterior fosse ainda um instrumento importante para consolidar a capacidade de pesquisa, os programas de pós-graduação em centros nacionais ganhavam crescente importância. Esse contexto novo, conquanto representasse grande passo à frente, também trazia novos problemas.

Renovando os enfoques

No quadro conceitual da pesquisa dos anos 80, a educação manteve seu papel central na mediação do acesso a *status* e poder. Ao mesmo tempo, passaram a ser cada vez mais discutidos seus outros e variados papéis, com influências bastante diversificadas sobre a mudança e a manutenção da ordem social.

Percepções das tendências. À medida que a pesquisa educacional evoluía na década de 80, ganhava consenso a noção de que as abordagens teóricas precisavam ser renovadas. A tão discutida crise dos modelos significava que as limitações dos construtos teóricos disponíveis não permitiam o adequado estudo da realidade educacional da América Latina. Os esforços intelectuais para superar essas limitações foram notáveis. Segundo a percepção de alguns autores, o começo da década já assistia ao desenvolvimento de enfoques cuja ênfase recaía sobre o potencial da educação para a transformação social, mediante estudos voltados para o funcionamento interno das escolas e sistemas educacionais, em suas conexões com a sociedade. Nessas novas abordagens a educação possui um importante potencial para articular interesses e contribuir para mudanças políticas em favor das camadas populares, podendo, pois, atuar no sentido da democratização da escola e da sociedade (Mello, 1985).

Seguindo um veio semelhante, outros sugerem que os novos enfoques em construção no final dos anos 80, além de revelarem marcada preocupação com a qualidade do ensino em todos os níveis, haviam superado concepções errôneas, otimistas ou céticas, subjacentes aos modelos anteriores (García-Huidobro, 1988). Nesse novo quadro conceitual, a escola

1 Noutra oportunidade tratei dessa questão no contexto do estudo da educação nos países periféricos (Velloso, 1985b).

não é mais vista como o caminho privilegiado para o crescimento econômico, para a mobilidade social ou para superar a pobreza, nem tampouco como meio de reprodução de desigualdade e dominação, mas como um instrumento que tem sido historicamente importante para os setores populares. As novas abordagens também se distanciam da dominância de perspectivas macro nos fenômenos educacionais, procurando adentrar a caixa preta do funcionamento interno da escola a fim de entender seu cotidiano, em relação a cada criança e em relação à sociedade e meio cultural no qual se insere. Ambas as percepções significam que a superação da lacuna entre os enfoques macro e micro estaria ocorrendo ou em vias de acontecer.

Estreitamente ligada à anterior, uma outra percepção sugere que, na virada da década passada, já emergia uma nova abordagem histórico-crítica da educação (Gutierrez, 1988). Uma de suas características-chave é a preocupação com os grupos sociais majoritários, os que têm sido sistematicamente excluídos da cidadania e dos benefícios do desenvolvimento. Segundo essa percepção, o novo enfoque evita o otimismo e o ceticismo anteriores, derivados da ausência de uma base histórica, bem como evita perspectivas ideológicas que impedem análises adequadas, permitindo assim um melhor conhecimento dos reais problemas educacionais e de suas possíveis soluções. Nessa linha de raciocínio, as atuais tendências na pesquisa educacional têm seguido trajetórias variadas no que respeita a objetos e métodos: incluem tanto a pesquisa-ação quanto estudos experimentais clássicos; tratam do ensino formal mas também da educação não-formal; concedem atenção à educação popular e ao que ocorre na sala de aula; aliam óticas micro a perspectivas macro dos problemas sócio-educacionais.

Algumas evidências sobre as tendências atuais. Algumas dessas tendências são promissoras, se de fato vierem a consolidar-se. Elas sugerem que estariam sendo encaminhadas respostas que superam equívocos freqüentes no passado.

Um balanço recente da pesquisa educacional latino-americana sugere que algumas das tendências ao longo dessas linhas podem ser observadas na produção publicada na região, mas outras não. Este balanço, que parece ser o mais completo até o momento (García-Huidobro, Ochoa e Tellez, 1989), baseou-se na análise de conteúdo de uma amostra de 1.000 documentos sintetizados nos RAE - *Resúmenes Analíticos de Educación* publicados entre 1978 e 1988 pelo CIDE* para a REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação². A cobertura dos RAE pode ser ilustrada pelo número de resumos publicados, mais de 15.000 desde sua criação em 1972. Por outro lado, como os autores reconhecem, sendo os RAE publicados no Chile e o CIDE uma organização privada, documentos chilenos e originários de órgãos privados podem estar sobre-representados.

Os resultados do balanço mostram que, do ângulo das áreas disciplinares, os documentos publicados na região apóiam-se sobretudo na Sociologia da Educação (mais de 40% dos estudos), seguindo-se a Psicologia e a Filosofia da Educação (11% cada) e História e Economia da Educação (cerca de 9% cada). A proporção de cada disciplina variou segundo o período estudado. Tomando os extremos como referência, a Sociologia caiu um pouco, a Psicologia manteve sua cota, a Filosofia apresentou grande crescimento, a História quase dobrou sua representação, a Economia caiu bastante. De modo geral, os resultados revelam um interesse crescente dos pesquisadores pelas dimensões filosófica e histórica da educação, além da já conhecida redução de importância da Economia da Educação.

Examinando os tópicos tratados pela pesquisa educacional ao longo do tempo, observam-se nítidos sinais de mudança. Há um interesse crescente nas relações entre educação e sociedade, assim como nos professores. A porcentagem do primeiro tópico subiu de cerca de um quarto dos resumos examinados para mais de 40%. O interesse por professores dobrou, mas ainda permanece em meros 4%, o que suscita preocupação, já que a implementação de mudanças na educação deve naturalmente depender em grande parte dos professores. Os tópicos relativos a estudantes e ao contexto da educação permaneceram constantes; aqueles ligados a aspectos institucionais da educação mostraram forte decréscimo, enquanto aspectos de ensino-aprendizagem (currículo, métodos de ensino) caíram um pouco. O baixo interesse nesse último tópico suscita preocupação semelhante à do escasso interesse por professores.

Outro resultado relevante é a preocupação com os problemas educacionais enfrentados pelos segmentos populares, presente em mais de um terço dos documentos analisados. E, ainda, tópicos referentes a problemas críticos desses segmentos, como alfabetização e ensino fundamental, receberam crescente atenção dos pesquisadores ao longo do tempo.

Um outro resultado igualmente importante, mas em sentido inverso, como apontam García-Huidobro, Ochoa e Tellez (1989, p.48), é o de que têm sido ignoradas várias das dimensões que desempenham um papel central nos destinos da educação. Pouca atenção tem sido dedicada "a fenômenos centrais da vida moderna, como o impacto dos meios de comunicação de massa na cultura, ou as questões ligadas ao desenvolvimento científico-tecnológico e à economia".

* Ver glossário de siglas no final deste artigo.

2 Os RAE contém resumos de publicações como relatórios de pesquisa, ensaios, anais de encontros, material instrucional, relatos de experiência e de inovações, incluindo documentos de órgãos governamentais e de agências internacionais. São excluídos documentos similares aos coletados ou preparados por outros sistemas de informação (como bibliografias ou sumários). O leitor poderá notar a semelhança entre a abrangência dos RAE e a do *Handbook of Latin American Studies*, mencionado anteriormente.

Os resultados por disciplinas, já mencionados, podem ser complementados por uma análise das diferenças encontradas entre enfoques disciplinares e interdisciplinares. Estes últimos prevalecem em publicações de várias fontes (universidades, centros privados, agências governamentais e internacionais), consoante a própria natureza dos problemas educacionais. No entanto, ao longo do período, a proporção das abordagens disciplinares tem crescido em todas as fontes, especialmente em centros privados de pesquisa, seguidos pelas universidades.

Como se situam esses resultados face às tendências apontadas por aqueles autores, há pouco discutidas? Como se viu, alguns dos novos enfoques estariam se orientando para análises do funcionamento interno das escolas e sistemas educacionais, em suas relações com a sociedade. Ora, caminhar nessa direção requer um salto qualitativo no sentido de reduzir ou eliminar a lacuna que vinha prevalecendo entre as abordagens macro e micro. A crescente ênfase em perspectivas disciplinares não parece indicar que o necessário salto qualitativo seja uma tendência bem difundida na pesquisa da região, embora aqui e acolá alguns dos estudos realizados nos últimos anos apontem nessa direção.

Finalmente, o balanço também tratou das abordagens metodológicas utilizadas nos relatórios de pesquisa. Revelou que a definição das linhas metodológicas foi se tornando cada vez menos clara ao longo do período, e que uma mais ampla e rica variedade de métodos estavam sendo usados. Assim, na medida em que a compreensão de diferentes objetos de estudo requer o recurso a perspectivas metodológicas diversas, tais mudanças significam um passo à frente para a superação da mencionada lacuna entre as abordagens micro e macro.

Mudanças na capacidade institucional

O desenvolvimento da ciência e tecnologia na América Latina tem sido notável desde os anos 60. Embora continue havendo uma diferença quase abismal entre a região e as economias industrializadas, a América Latina conta atualmente com algumas centenas de programas de pós-graduação numa grande variedade de campos do conhecimento³. O Estado desempenha um papel central no apoio a esses programas e numerosas comunidades de cientistas mantêm, no plano internacional, conexões bastante estáveis com seus pares situados nas correntes de pensamento hegemônicas (Brunner, 1987). Na área educacional, durante as últimas décadas houve nítido incremento nas matrículas dos cursos de pós-graduação e no número de centros de pesquisa. Cresceu a atividade de pesquisa educacional. Tal evolução nem sempre seguiu o mesmo ritmo dos outros campos do conhecimento e, por vezes, começou um pouco mais tarde. Mas, guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que algumas das condições hoje presentes

para o desenvolvimento da ciência e tecnologia se aplicam à pesquisa educacional.

Um novo cenário e suas origens. Os problemas atuais da pesquisa educacional não são mais os mesmos do tempo em que o quadro institucional estava apenas sendo implantado. Nos anos 60, ou mesmo 70, dominavam as dificuldades para estabelecer novos programas de pós-graduação em universidades e/ou centros independentes de pesquisa. A atividade de pesquisa, antes desenvolvida apenas por indivíduos isolados, vai aos poucos sendo substituída por equipes com uma produção relativamente contínua. Redes de intercâmbio entre profissionais e para difusão de informação foram instaladas e estão se expandindo. Surgiram dúzias de revistas, muitas com conselho editorial, e várias delas continuam a ser publicadas com certa regularidade; numa única década, o número de periódicos dobrou. Aumentou muito o acesso à informação, facilitando o processo de acúmulo de conhecimento, e a produtividade mostrou crescimento notável.

Os desafios de hoje referem-se à escolha de estratégias de desenvolvimento. É fato que ainda há diferenças sensíveis entre países (e mesmo entre regiões em cada país) quanto ao avanço da pesquisa educacional e, de certo modo, as diferenças aumentaram com o tempo. Mas as bases atuais são inteiramente diferentes do que eram há algumas décadas. Exemplo disso são os fundos nacionais de apoio à pesquisa em todos os campos do conhecimento, inclusive na Educação, implantados em vários países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Venezuela. Nesses países, o financiamento dos projetos de pesquisa em geral é concedido segundo seu mérito, avaliados por pares (Schiefelbein, 1990; Vior, 1990). De todo modo, ainda há muito a ser feito.

O desenvolvimento da pesquisa educacional inicialmente beneficiou-se da formação de pesquisadores no exterior, nos anos 60 e início dos 70; posteriormente, do fortalecimento da capacidade institucional dos centros de pesquisa. Alguns destes foram instalados no interior de estruturas governamentais, como na Costa Rica, Nicarágua e Peru. Mas a maioria foi implantada em programas de mestrado e doutorado como no Brasil, México e Venezuela, ou sob a forma de organizações privadas sem fins lucrativos, como na Argentina, onde não houve política governamental voltada para a pós-graduação (Oteiza, 1981), ou como no Chile, onde o desenvolvimento da pesquisa parece ter decorrido mais de esforços individuais do que de iniciativas concertadas (Donoso, 1987). É verdade que, em Educação, ao contrário das ciências exatas, uma fração dos pesquisadores ativos

3 Essa enorme diferença pode ser ilustrada com o caso brasileiro que, em termos de ciência e tecnologia, está bastante desenvolvido no quadro latino-americano. Estima-se que seria necessário multiplicar por dez o estoque de cientistas em todas as áreas do conhecimento, nas próximas duas décadas, para que o país possa fazer face à competição internacional em matéria de desenvolvimento científico e tecnológico (Rocha Neto, 1991).

provêm de campos afins do conhecimento (Sociologia, Antropologia) e/ou foram formados mais pela prática do que por treinamento formal. Essa fração, segundo Ibarolla (1988; ver também Argenti et al., 1988), vem a ser substancial, mas de qualquer modo a relevância da pós-graduação em programas nacionais e no exterior — especialmente em Educação — não pode ser subestimada.

A expansão de programas de pós-graduação foi facilitada pelo rápido crescimento das matrículas no ensino superior na região ao longo das últimas décadas. O número de estudantes saltou dos ínfimos 3% do grupo de idade (18 a 24 anos), no começo dos anos 50, para os atuais 14%, significando razoável mudança para a região, embora ainda bastante inferior às elevadas porcentagens das economias industriais, como 56% nos EUA, 37% na Suécia e 30% no Japão (Lopez, 1991; os dados por país são mostrados nas Tabelas 1 e 2).

Não há dados confiáveis e comparáveis sobre programas de graduação e pós-graduação na América Latina. Pode-se oferecer uma ilustração de ordem de grandeza relativa com dados do Brasil e do México, por exemplo — lembrando que nesses dois países a pós-graduação está relativamente desenvolvida e que cada um deles abriga ponderáveis frações da matrí-

cula universitária na região. No México, em 1989, aproximadamente 17.000 estudantes estavam matriculados na pós-graduação, cerca de metade em programas de mestrado e menos de 2% em doutorado (Lopez, 1991). No Brasil, esses totais haviam já sido alcançados em meados da década de 70 (Córdova et al., 1986), pois aqui vinha-se investindo mais em programas nacionais do que no México, onde ainda predominava a formação no exterior. Hoje, no Brasil, há cerca de 400 programas de doutorado nos diversos campos do conhecimento, dos quais 11 em Educação (no conjunto dos programas de doutorado e mestrado em Educação no país atuam quase 700 doutores em Educação, segundo os últimos dados disponíveis. Ver Velloso, 1992).

Os passos iniciais para treinar estudantes no exterior, montar centros de pesquisa, e depois obter alguma autonomia acadêmica e financeira são fases superadas no quadro institucional da maioria dos países da região. Mas o desenvolvimento institucional foi profundamente afetado pelo ciclo de regimes autoritários em alguns países, como na Argentina, Chile e Uruguai. A repressão política à universidade muitas vezes dissolveu equipes estáveis. Além de afetar seriamente o progresso do conhecimento, a repressão levou ao estabelecimento de vários centros independentes, re-

TABELA 1

Matrículas no ensino superior em relação à população em países da América Latina — 1975 e 1986

PAÍSES	MATRÍCULA POR 100.000 HAB.			MATRÍCULA POR POP. 18-24 ANOS		
	1975	1986	%(1975=100)	1975	1986	%(Dif.)
Argentina	2.291	2.938	128,2	27,2	38,7	11,5
Bolívia	971	1.492 ^a	153,7	11,7	19,0 ^b	7,3
Brasil	1.009	1.048	103,9	10,7	11,3	0,6
Chile	1.446	1.737	120,1	16,2	15,9 ^a	0,3
Colômbia	760	1.371	180,4	8,0	13,1	5,1
Costa Rica	1.689	2.452	145,2	17,5	23,8	6,3
Cuba	886	2.554	288,3	11,0	22,5	11,5
Equador	2.419	3.078 ^a	127,2	26,9	33,1 ^b	6,2
El Salvador	692	1.511	218,4	7,9	14,1	6,2
Guatemala	380	755	198,7	4,3	8,6	4,3
Honduras	386	836 ^a	216,6	4,6	9,5 ^a	4,9
México	908	1.503	165,5	10,6	15,7	5,1
Nicarágua	759	791	104,2	8,3	8,7	0,4
Panamá	1.504	1.787	118,8	17,3	25,9 ^a	8,6
Paraguai	683	958 ^a	140,3	7,0	9,7 ^b	2,7
Peru	1.290	2.339	181,3	14,6	24,6	10,0
Uruguai	1.153	3.357	291,2	16,0	41,6	25,6
Venezuela	1.686	2.485	147,4	18,1	26,4 ^a	8,3
Total/Média	20.912	32.992	157,8	13,2	20,1	6,9

Fonte: Lopez, 1991 (Tab.2)

Notas: a, 1984; b, 1987.

TABELA 2

Tipos selecionados de matrícula no ensino superior em países da América Latina — cerca de 1987*

PAÍSES	EM UNIVERSIDADES			POR ÁREAS	
	TOTAL (N)	SIM (%)	NÃO (%)	EDUC. & PEDAG. (%)	OUTRAS (%)
Argentina	90.282 ^e	78,3	21,7	1,5	98,5
Bolívia	95.052 ^e	89,6	10,4	1,0	99,0
Brasil	1.503.560 ^g	51,2	48,8	14,9	85,1
Chile	186.318 ^c	59,5	40,5	23,2	76,8
Colômbia	439.530 ^f	87,1	12,9	19,3	80,7
Costa Rica	71.675 ^{f,g}	91,1	8,9	8,7	91,3
Cuba	256.619 ^d	—	—	48,1	51,9
Equador	195.588 ^g	95,3	4,7	28,2	71,8
El Salvador	74.024 ^e	—	—	16,4	83,6
Guatemala	67.715 ^{c,i}	—	—	—	—
Honduras	36.640 ^f	87,9	12,1	17,0	83,0
México	1.270.119 ^h	71,9	28,1	11,2	88,8
Nicarágua	29.001 ^d	84,2	15,8	14,5	85,5
Panamá	54.928 ^f	98,9	1,1	10,7	89,3
Paraguai	30.431 ^b	—	—	—	—
Peru	136.782 ^c	78,8	21,2	14,2	85,8
Uruguai	61.450 ^{g,i}	—	—	2,5	97,5
Venezuela	467.372 ^f	69,6	30,4	18,6	81,4
Total/Média	6.179.686	67,3	27,1	14,1	85,9

Fonte: Lopez, 1991 (Tab.3 e 4)

* Os dados são os dos últimos anos disponíveis — ver notas:

b,1983; c,1984; d,1985; e,1986; f,1987; g,1988; h,1989; i, matrícula apenas em universidades.

sultado da tentativa, por parte de pesquisadores expulsos das universidades, para continuarem seu trabalho⁴. O autoritarismo teve ainda outras consequências diretas sobre a pesquisa na região. Na Argentina, por exemplo, recursos humanos e financeiros foram desviados das universidades públicas para agências governamentais de pesquisa (Cano, 1985), reduzindo assim o papel das primeiras no desenvolvimento da pesquisa educacional. Na Argentina, ao contrário de países como o Chile, os centros independentes não prosperaram tanto.

Apesar desses obstáculos, é possível afirmar que hoje já existe um quadro institucional relativamente autônomo na região. A produtividade vem aumentando, com ganhos de qualidade, tendências que devem se manter se condições adequadas forem satisfeitas. No entanto, esse não é o caso dos centros governamentais.

A pesquisa em agências governamentais. A pesquisa conduzida em agências governamentais não prosperou. Seu apogeu nos anos 60 e em parte dos 70 foi mais uma decorrência do ímpeto do planejamento educacional; gradualmente decresceu seu vi-

gor, perdendo terreno para os centros independentes ou programas de pós-graduação. Sob certos aspectos, o México foi uma exceção, durante algum tempo. As atividades de pesquisa educacional no governo foram iniciadas por um programa do CONACYT, cujos critérios de seleção de projetos eram bastante independentes de políticas governamentais. À medida que esse programa foi sendo desativado, outras agências de pesquisa se instalaram no interior do Estado, mas a maior parte delas teve vida curta.

Em países como Colômbia (ICOLPE), Chile (CPEIP), Peru (INIDE) e Venezuela (EDUPLAN), instalaram-se centros de pesquisa nos Ministérios de Educação durante as últimas duas décadas — no Brasil (INEP), desde os anos 30; todos são relativamente improdutivos. Há pouca informação disponível sobre outras iniciativas por parte dos demais governos da região (Cariola, 1991), mas, de um modo geral, as agências governamentais de pesquisa, incapazes de

4 Tal processo não foi específico da Educação, tendo atingido todos os campos do conhecimento, especialmente as Ciências Sociais (Brunner e Barrios, 1987; Argenti et al., 1988).

pagar salários competitivos para pessoal qualificado, tendem a depender de consultores ou a atuar em conjunto com universidades. Em suma, os antecedentes dessas agências não sugerem, em seu âmbito, um caminho promissor para a pesquisa educacional.

A pesquisa nas universidades. Os programas de pós-graduação seguiram o curso oposto. Nos países onde alcançaram desenvolvimento considerável (como Brasil, México e Venezuela), uma fração importante da pesquisa educacional é feita nas universidades. Sua eficácia é às vezes limitada por entraves burocráticos. Em outros casos, como no Brasil, os programas tenderam a se organizar em unidades pequenas, o que permite arranjos institucionais e condições operacionais melhores do que os que imperam nas extensas e pesadas estruturas da graduação universitária. Isso contribuiu para progressos notáveis na pesquisa, embora haja riscos de se reverterem essas condições privilegiadas (Cunha, 1989).

A formação local de pesquisadores nas universidades é algo limitada, apesar dos substanciais avanços que vêm sendo logrados. Tal formação ocorre mais como subproduto de interesses predominantemente voltados para o ensino, já que a grande maioria dos programas de pós são em nível de mestrado e não de doutorado. Como indicam relatórios nacionais, esse é o caso do Brasil e do México, onde a pós-graduação alcançou desenvolvimento relativo considerável (Fávero e Cruz, 1990; Vielle, 1985; Ward, 1989); em outros países onde esse desenvolvimento não ocorreu, as limitações são maiores. Mesmo em países como o Brasil, as atividades de investigação vêm sendo realizadas por indivíduos isolados (Gatti, 1986), às vezes com alguns assistentes, embora em vários centros uma massa crítica de docentes qualificados tenha gerado pequenas equipes e/ou uma produção acadêmica estável e contínua.

Os recursos financeiros provêm de várias fontes, desde o Estado a agências financiadoras; a contrapartida da universidade tende a representar uma diminuta parcela dos recursos alocados a projetos. São vários os problemas relativos ao financiamento. No que se refere a recursos governamentais, o maior problema talvez seja o da instabilidade na destinação de verbas, devido a mudanças constantes nas políticas públicas, aliado ao prazo do financiamento dos projetos, geralmente restrito a um ano. As atividades de pesquisa são assim vulneráveis a mudanças no contexto sociopolítico e econômico, o que afeta a estabilidade das equipes constituídas ou que se constituem. Por fim, o gradual achatamento dos salários reais dos docentes, generalizado na região, vem exercendo efeito danoso à continuidade dos grupos de pesquisa.

A pesquisa nos centros independentes. Centros de pesquisa independentes, não ligados diretamente a universidades, em geral instituições sem fins lucrativos incluídas na categoria de organizações não governamentais (ONGs), prosperaram na América Latina desde os anos 60. Tais centros hoje abrigam parcela significativa dos pesquisadores em Educação.

Muitas dessas ONGs formaram grupos estáveis de pesquisa interdisciplinar, mantendo um fluxo regular de produção acadêmica. Estabeleceram-se bem antes da última década, como relata Cariola (1991). No começo dos anos 60 fundou-se o CEE (México), seguido da FCC (Brasil), CIDE e PIIE (Chile), CIE e DIIPME (Argentina) e CPES (Paraguai); depois vieram o CINDEG (Guatemala), CERPE (Venezuela), CEDEN e SER (Colômbia), CIPTE e INSOTEC (Equador), CEBIAE (Bolívia), DESCO (Peru) e CIEP (Uruguai).

O financiamento de tais centros provém sobretudo de agências estrangeiras, fundações e organizações internacionais. A estreita dependência dessas agências, que tendem a canalizar seus recursos para sua própria agenda de temas prioritários de pesquisa⁵, afeta o progresso do conhecimento e a construção teórica. Nos centros independentes não é infrequente o abandono de certos temas antes que sejam atingidos níveis adequados de acumulação e difusão dos resultados.

Redes de informação e intercâmbio. O avanço da pesquisa educacional está ligado ao crescimento de redes de intercâmbio e de informação. As primeiras, incluindo congressos, seminários e encontros profissionais sobre Educação, vêm mostrando trajetória ascendente e diversificação temática crescente. Durante as últimas décadas tem aumentado a frequência de pesquisadores a encontros na região e nas nações cientificamente hegemônicas. A importância desses encontros para o avanço do conhecimento é evidente, seja pelo debate acadêmico que se trava durante os eventos, seja pelas redes informais de intercâmbio que se formam como um subproduto do processo. Apesar dessas tendências promissoras, as redes de intercâmbio têm sofrido os efeitos da crise econômica nos países da região.

O crescimento de associações profissionais de Educação na América Latina ao mesmo tempo é um produto de, e contribuiu para, a consolidação gradual das atividades de pesquisa na área. Em alguns casos, têm desempenhado papel preponderante no intercâmbio entre pesquisadores e instituições. É o caso da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada no final dos anos 70 envolvendo instituições (programas de pós) e, mais tarde, abarcando também pesquisadores individuais. Seus encontros anuais têm tido papel importante na discussão de abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa educacional (Gatti, 1983); suas atividades cotidianas são desenvolvidas por grupos de trabalho que atendem aos diversos interesses dos pesquisadores envolvidos. O desenvolvimento da ANPEd foi facilitado pela concentração de pesquisadores brasileiros nas universidades, assim como pelo apoio financeiro governamental concedido a suas reuniões,

5 Uma notável exceção é a agência sueca SAREC, que concede dotações institucionais aos centros de pesquisa, permitindo assim maior flexibilidade do que os outros mecanismos de financiamento.

embora a associação venha mantendo sua independência em relação ao Estado.

Há atualmente sete redes de informação em Educação na região: a já mencionada REDUC, que cobre todas as subáreas da Educação; o CRESALC/UNESCO, voltado para o ensino superior; o CINTERFOR, dedicado ao ensino vocacional; as três redes da OREALC/UNESCO: REPLAD (planejamento e administração), REDALF e PICPIMCE (alfabetização); e o CEAAL, sobre educação de adultos na América Latina. Todas, em algum grau, contribuem para fortalecer o processo de difusão de informações, "encurtando a distância entre as fontes que geram conhecimentos e os usuários potenciais" (Schiefelbein, 1972, p.20).

As redes de intercâmbio e informação atingem hoje ponderável quantidade de pesquisadores e instituições na região, alcançando também algumas das nações cientificamente hegemônicas. No entanto, os centros de pesquisa na maioria dos países padecem de um certo grau de isolamento social em seus contextos nacionais; a opinião pública é raramente afetada pelos resultados da pesquisa educacional e estes, muitas vezes, não atingem seus beneficiários potenciais. Isso certamente tem algo a ver com questões técnicas relativas à eficácia das redes, mas sobretudo com dimensões sociopolíticas da questão. É o que será discutido na próxima seção.

DESAFIOS E NECESSIDADES CENTRAIS

Os desafios a serem enfrentados pela pesquisa educacional nos anos vindouros dependem de mudanças tanto no cenário sociopolítico e econômico quanto em seu próprio setor. Os últimos anos na América Latina caracterizaram-se por mudanças significativas nas estratégias de modernização do capitalismo, orientadas para um modelo de desenvolvimento aberto ao mercado internacional (García-Huidobro, 1988). As estratégias adotadas, que vão do neoliberalismo ao autoritarismo, em geral mantiveram amplos segmentos da população excluídos dos benefícios do desenvolvimento e levaram a aumentos da concentração de renda e da riqueza. Além disso, a enorme dívida externa produziu notórias restrições às economias da região; a pobreza e o desemprego aumentaram.

No cenário dos próximos anos, as tendências atuais sugerem que a principal característica deverá ser a escassez (Tedesco, 1989). A médio e curto prazos, na maioria dos países provavelmente prevalecerão as restrições nos orçamentos públicos, mesmo que sejam obtidas condições favoráveis nas negociações da dívida externa. Isso significa um provável aumento da competição por recursos, afetando a destinação de verbas para o setor educacional e para a pesquisa. Por fim, enquanto o setor educacional é uma preocupação central nas economias industrializadas, o mesmo não se aplica aos países da região. Em traços singelos, este é o cenário sobre o qual os desafios para a pesquisa educacional devem ser exa-

minados. E, como o cenário não permite perspectivas otimistas, ganha relevância aquilo que é necessário para enfrentar os desafios.

Tem sido afirmado que a divisão internacional do trabalho científico induz a América Latina a realizar pesquisa sobre modelos produzidos no exterior durante ainda muito tempo (Brunner, 1984). Por outro lado, a região tem gerado modelos alternativos às abordagens dominantes, o que deu um novo impulso ao processo de alargar a compreensão de seus problemas. Na verdade, os desafios atuais parecem depender da capacidade de adaptar as opções teóricas oriundas das nações cientificamente hegemônicas e de construir quadros teóricos que respondam aos problemas específicos do desenvolvimento educacional da região (Latapí, 1990). Na linha do que foi indicado por Gajardo (1986), o avanço nessa direção demanda várias condições: do ponto de vista conceitual, requer a promoção do trabalho interdisciplinar e de avaliação crítica de diversos enfoques, evitando receitas prontas; do ponto de vista institucional, exige que se garantam formas e níveis adequados de financiamento, que se consolide uma comunidade acadêmica articulada em seus componentes, que se assegure a continuidade dos grupos de pesquisa e das instituições, e que se dê espaço aos profissionais para que desenvolvam seus próprios interesses.

Desafios conceituais

Nas últimas décadas os sistemas educacionais e o cenário sociopolítico e econômico sofreram mudanças que deixaram várias questões em aberto para a pesquisa em Educação. Há alguns anos eram sugeridas algumas linhas de pesquisa com vistas a responder essas questões, a saber: a expansão da educação e os grupos marginalizados; ciência e tecnologia, conhecimento e educação; processos educacionais, condições de aprendizagem e enfoques adequados para estudá-los (Tedesco, 1985). Várias dessas linhas ainda hoje integram o quadro dos desafios conceituais centrais a serem enfrentados, indicando caminhos que merecem ser explorados.

A escolaridade universal obrigatória na região é uma meta ainda a ser atingida e, para a maioria dos que estão matriculados, o acesso aos códigos culturais e sociolinguísticos básicos não está sendo assegurado. Os grupos marginalizados, ou as camadas populares, na verdade permanecem excluídos do acesso aos instrumentos necessários à cidadania. Essa exclusão é crucial, já que nas sociedades capitalistas modernas as restrições ao acesso ao conhecimento consistem num dos meios mais importantes de dominação e controle social, sendo, portanto, barreiras à liberdade e à democracia. A questão que se põe, portanto, é a de transformar o acesso nominal à escola em acesso real aos instrumentos de cidadania. Esta é certamente, acima de tudo, uma questão política, referida à construção da ordem democrática na região. Mas, em seu componente pedagógico,

cabe à pesquisa educacional responder à questão de como ensinar às crianças dos setores populares.

As dificuldades para enfrentar esse desafio crescem em virtude da influência generalizada da produção e da distribuição do conhecimento científico e tecnológico sobre o desenvolvimento social e econômico das sociedades modernas. A distribuição do conhecimento é reconhecida como instrumento importante para a legitimação do poder e da diferenciação social. Esse é certamente o motivo pelo qual a educação se situa numa arena onde os diferentes grupos e camadas sociais lutam pelo acesso ao conhecimento (Saviani, 1983). Reflexo dessa luta é o processo de deterioração da capacidade dos sistemas educacionais em distribuírem conhecimento relevante, principalmente nos segmentos que atendem às camadas populares. Essa linha geral de raciocínio encontra apoio em pesquisas existentes. Mas permanece um duplo desafio à pesquisa de amanhã. Esta precisa dar conta dos papéis desempenhados pela educação na distribuição do conhecimento, num contexto em que a ciência e a tecnologia, cada vez mais, delineiam as sociedades modernas e suas perspectivas.

A lacuna: um desafio e uma ilustração

Tudo o que foi visto acima pode ser considerado como ingrediente da questão nuclear que se coloca à pesquisa educacional: a de superar a separação que tem prevalecido entre as abordagens macro (ou macrosocial) e micro (ou psicopedagógica), em direção semelhante à apontada por Tedesco (1985). Em meu entender, isso significa continuar o processo de construção das ciências da Educação que, até certo ponto, contam com as contribuições da Filosofia, História, Psicologia e Ciências Sociais, aplicadas à educação, mas não se resumem a essas, já que o campo possui seu próprio caráter específico.

As tradicionais abordagens micro ou psicopedagógicas reconhecem a grande diversidade que caracteriza os pontos de partida das crianças na escola. Um de seus princípios mais conhecidos é o da importância dos ritmos individuais de aprendizagem, mas no mundo real da educação na América Latina ele é pouco mais do que uma peça de retórica. A educação de massas caracteriza o mundo ao qual as crianças das camadas populares têm normalmente acesso, se conseguirem entrar na escola. Quando conseguem, ficam no sistema por apenas alguns anos, se tanto. Ora, quando se reconhece que o acesso efetivo ao conhecimento socialmente relevante está cercado de luta social, as abordagens psicológicas dos fenômenos educacionais revelam sua fraqueza. No outro extremo, as abordagens macrosociais são capazes de sugerir alguns dos efeitos dessa luta social sobre o desempenho escolar, mas em geral têm sido incapazes de mostrar sua relação com o que ocorre no interior das escolas. Há aqui uma ponte conceitual a ser construída, voltada sobretudo para os setores populares, mediante ampliação do conhecimento sobre

os processos educacionais e sociais, preocupada em apontar caminhos opostos aos do fracasso escolar, tendo em vista a consolidação de uma ordem democrática na América Latina.

O que está sendo discutido implica um salto qualitativo a ser dado pela pesquisa educacional: o de superar o hiato entre os enfoques macro e micro dos fenômenos educacionais. Nesse sentido, o/a professor/a ganha relevo como um dos objetos de pesquisa, assim como as dimensões atitudinais, cognitivas, ideológicas e sociopolíticas que permeiam suas atividades do dia-a-dia na sala de aula, na escola, na sociedade.

Alguns resultados de recentes pesquisas sobre alfabetização, repetência e evasão em escolas brasileiras, associados a questões ligadas a atitudes de professores, podem ajudar a esboçar uma ilustração parcial do salto qualitativo a que me refiro.

As estatísticas oficiais sobre repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental comumente indicam taxas muito altas. Um estudo recente, baseado na análise metódica de uma grande massa de dados das PNADs, reverteu drasticamente essa crença convencional (Ribeiro, 1990): revelou que a repetência é muito mais alta do que tem sido registrado, alcançando mais de 50% na 1ª série, por exemplo, e a evasão muito menor do que indicam as estatísticas oficiais, não ultrapassando 2% nesta série. Isso parece ter origem nas atitudes dos pais de alunos dos setores populares.

Tudo indica que não são incomuns situações em que os pais transferem a criança que repetiu para outra escola, buscando evitar o estigma da repetência, na esperança de sua promoção. Ao fazer a matrícula na nova escola, omitem a frequência anterior a outra(s). Cedo ou tarde, a professora irá percebê-la, mas o registro escolar provavelmente não será alterado, mantendo a informação original fornecida pelos pais. Assim, grande parte das crianças que engrossam os registros de evasão, nas estatísticas oficiais, na verdade não abandonaram o sistema educacional, tendo apenas mudado de escola. E uma proporção significativa dos recém-matriculados na 1ª série, nas estatísticas oficiais, são na verdade repetentes.

Aliás, cabe mencionar que um processo análogo parece ocorrer também no ensino médio. Análises preliminares dos dados de matrícula no ensino médio dão sustentação à hipótese de que uma parcela ponderável da evasão, nas estatísticas oficiais, não corresponde à realidade. No ensino médio, parte não desprezível da matrícula tida como nova na 1ª série de fato corresponderia a jovens e adultos que, após abandonarem a escola, reingressariam no sistema e, para evitar o estigma social da experiência prévia de repetência, ocultariam sua real condição escolar.

Como se sabe, alguns sistemas estaduais de educação substituíram a separação formal entre a 1ª e a 2ª séries por um período integrado de dois anos de aprendizado, como uma das formas de enfrentar o problema da repetência nas séries iniciais. Com essa inovação, chamada ciclo básico de alfabetiza-

embora centrais para o desenvolvimento da pesquisa, não estão suficientemente difundidos na região, e devem ser o mais possível incentivados, especialmente como um caminho para o reforço das redes de intercâmbio com a comunidade internacional de pares. Igualmente importante, se bem que menos custosa e já mais desenvolvida, é a freqüência a seminários, encontros e assembléias. Talvez um passo importante, nessa direção de ampliar as redes de intercâmbio no interior dos países e na região, seja o de estimular a criação de associações nacionais de pesquisadores (a experiência da ANPEd foi muito bem-sucedida quanto a isso).

Financiamento. Estabilidade e flexibilidade são questões centrais no apoio financeiro a atividades de pesquisa na região. Outra questão importante é a disponibilidade de recursos. A América Latina foi e continua a ser profundamente afetada pela crise econômica. Os efeitos da dívida externa têm importância devastadora. Como se sabe, a região tornou-se uma grande exportadora de enormes somas de capitais em relação a sua renda. Nesse quadro, agências financiadoras internacionais podem desempenhar um papel sumamente importante, para além de sua atuação anterior, que contribuiu para o desenvolvimento de muitos centros de pesquisa. No novo papel a ser assumido pelas agências de financiamento, ainda que seja legítimo o estabelecimento de agendas de temas prioritários por parte de cada uma delas, deve ser tomado na devida conta que a concessão de financiamento segundo a qualidade de cada projeto (e/ou das respectivas instituições) resulta num potencial de crescimento muito maior da pesquisa na região e, portanto, da própria capacidade de tratamento futuro dos temas que venham a interessar a seus eventuais patrocinadores. Além disso, o provimento de meios financeiros adequados para que os pesquisadores persigam seus interesses acadêmicos próprios é um dos primeiros requisitos para o fortalecimento da pesquisa na região.

Como indica a experiência anterior, o êxito do financiamento de pesquisa requer que estabilidade e flexibilidade andem juntas. A estabilidade é crucial para sustentar a acumulação de conhecimento; projetos e equipes de pesquisa, treinamento de pesquisadores, assim como redes de informação e intercâmbio são facilmente desmontáveis, mas levam longos períodos de maturação para serem formados. A flexibilidade é necessária para atender a necessidades diversas; há várias experiências na região sugerindo como a flexibilidade pode funcionar a favor da eficácia dos recursos aplicados.

Ajudar a estabelecer novas associações de pesquisadores com recursos iniciais não envolve grandes somas e pode render bons resultados. O mesmo se aplica à criação de novas revistas profissionais: assim que um número com bom padrão acadêmico for publicado pelos pesquisadores envolvidos, os números seguintes poderão ser apoiados por agências financiadoras com recursos relativamente modestos, mas com impacto considerável. A instalação de redes de

informação pode requerer montantes substanciais, mas a expansão e melhoria das redes já existentes é bem menos onerosa e poderia trazer grande contribuição para fortalecer o avanço da construção do conhecimento na América Latina.

O estabelecimento e a consolidação de fundos ou de agências nacionais de apoio à pesquisa é certamente um caminho para aumentar a estabilidade do financiamento, tendo ainda o efeito de reduzir a dependência de recursos externos. É verdade que as perspectivas não são muito encorajadoras, diante da atual crise econômica. A escassez de recursos financeiros atinge fundos e agências nacionais estabelecidas há mais de uma década. De todo modo, ainda que os recursos alocados a esses fundos e agências inicialmente não venham a ser de grande monta, sua criação em países onde ainda não foram estabelecidos já será um passo adiante na direção do fortalecimento da pesquisa.

Redes, pesquisa educacional e políticas públicas. Apesar do notável desenvolvimento das redes de informação, e dos serviços sumamente importantes que vêm prestando à pesquisa na América Latina, através da difusão de resumos, resenhas, bibliografias etc., permanece existindo uma distância considerável entre o que é produzido e o que é utilizado por seus beneficiários potenciais. Para superar essa distância, são necessários alguns aperfeiçoamentos na estrutura e no funcionamento das redes.

O aumento do número de instituições associadas às redes, por exemplo, especialmente entre os países da região, permitiria um acesso mais fácil e mais rápido aos produtos disponíveis. Outra via de aperfeiçoamento é ampliar a abrangência das publicações e documentos processados, de modo que estes constituam boa amostra do que está sendo produzido em certos universos previamente definidos. Atenção especial deve ser concedida à difusão de informação sobre o que produzem as redes. A distância entre produtores de informação e seus beneficiários potenciais muitas vezes se deve simplesmente ao fato de que estes últimos desconhecem aquilo a que podem ter acesso. A maioria desses aperfeiçoamentos, se não todos, teria maior eficácia com o uso adequado de meios de telecomunicação.

A distância entre a produção e os beneficiários tende a ser maior quando as duas partes envolvidas são os pesquisadores e os que formulam políticas públicas. Essa distância foi tratada em estudo recente que, ao discuti-la, apontou três hipóteses, não mutuamente exclusivas (Latapi, 1990). A primeira sugere que os resultados de pesquisas são em geral desconhecidos pelos responsáveis pelas políticas educacionais e por seus assessores, uma distância que os processos comuns de difusão não têm logrado superar. Seria então necessário aumentar a eficácia desses processos. A segunda hipótese é a de que o impacto da pesquisa educacional sobre as políticas públicas depende do caráter inovador destas últimas. Isso implica que as políticas se orientam por inovações e tenderiam a incorporá-las sempre que surgis-

sem. A terceira hipótese sustenta que a eficácia dos resultados da pesquisa educacional em relação às políticas públicas depende da direção destas. Os resultados seriam ou não usados, segundo sua adequação aos objetivos e estratégias de implementação das políticas públicas.

Como os interesses dos grupos e estratos sociais são cruciais na concepção e implementação de políticas públicas, o poder explicativo dessas três hipóteses segue ordem inversa à de sua apresentação. Assim, os resultados da pesquisa educacional seriam utilizados pelos que tomam decisões, na condição de se adequarem à linha política adotada. Satisfeita esta condição, sua incorporação será tanto mais provável quanto mais inovador for seu conteúdo. Mas essa incorporação obviamente não ocorrerá se os que concebem as políticas públicas desconhecem aqueles resultados.

Nessa ordem de idéias, ainda que o aperfeiçoamento das redes de informação continue sendo desejável, por diversos motivos ganha relevância a difusão dos resultados de pesquisa no seio da sociedade como um todo. A questão da eficácia das redes de informação aparece então em seu caráter político. Esse é o de contribuir, mediatamente, para informar à sociedade os resultados de pesquisa passíveis de conduzir a mudanças na educação. Sem pretender atribuir às redes um espaço já ocupado pelos meios de comunicação de massa, elas podem ter um papel mediador na difusão desse tipo de informação. Na medida em que organizações da sociedade civil e partidos políticos interessados na construção de uma ordem democrática se aproximem desse tipo de informação, contando com a mediação das redes e dos educadores, podem ser potencializadas pressões no sentido da utilização de resultados de pesquisa que sejam pertinentes às políticas educacionais.

Essa eventual e mediata contribuição da pesquisa educacional e das redes depende, evidentemente, de

uma constelação de interesses e de circunstâncias que não cabe discutir aqui. Mas, certamente, o potencial da contribuição está na razão direta de seu êxito no enfrentamento dos desafios conceituais que hoje se colocam. Para que deles possa dar conta, a pesquisa precisa estar à altura de seu papel básico, o de gerar conhecimento novo. Parafraseando uma definição da pesquisa educacional⁸, pode-se dizer que uma de suas tarefas é a de apontar o que a educação deve ser, mas não a de propor grandiloquentes recomendações ou estratégias que seriam prontamente adotadas pelo Estado. Seu papel primordial é o de descobrir conseqüências não previstas e ainda não percebidas nos processos educacionais, em conexão com o desvelamento das relações de desigualdade e dominação historicamente forjadas nas sociedades latino-americanas. Ao desempenhar esse papel, cabe à pesquisa educacional analisar os conflitos e contradições subjacentes aos sistemas educacionais, das salas de aula às escolas e à sociedade, iluminando a compreensão desses processos, e buscando identificar arenas e atores concretos capazes de gerar e levar a cabo transformações educacionais e sociais, tendo sempre em vista dois elementos intimamente interligados, a condição social dos setores populares e a trajetória de construção da ordem democrática na região.

8 A definição original é de um texto do IDRC (1985, p.12, *apud* Gajardo, 1986, p.46). Nessa definição, a "pesquisa educacional não é necessariamente um meio de propor grandiloquentes recomendações ou conceber estratégias que seriam prontamente adotadas pelos sistemas oficiais de ensino. Em vez disso, deveria desempenhar um papel relevante na descoberta de conseqüências não previstas ou ainda não percebidas nos processos educacionais, no interior do sistema, especialmente nas escolas e salas de aula; e na identificação de arenas e atores concretos que possam gerar e levar a cabo mudanças educacionais e sociais".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTI, G. et al. *Ciencia y tecnología: un diagnóstico de oportunidades*. Montevideo: CIESU; Ministerio de la Educación y Cultura, 1988.

BRUNNER, Jerome J. *Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO; Ottawa: IDRC, 1984. (Working Paper 202)

_____. *La formación de recursos humanos para la investigación en América Latina*. Salvador, 1987. mimeo. [Comun. apres. ao Seminário Regional de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Pesquisa Educacional na América Latina, CIID]

BRUNNER, Jerome J., BARRIOS, A. *Inquisición, mercado y filantropía*. Santiago de Chile: FLACSO, 1987.

CANO, D. *La educación superior en Argentina*. Caracas: FLACSO; CRESALC/UNESCO, 1985.

CARIOLA, P. *The history of educational research development in Latin America, 1960-1990*. Bonn, 1991. [Comun. apres. no encontro Strengthening Analytical and Research Capabilities: Lessons from National and Donor Experience, promovido pela Deutsche Stiftung fur Internationale Entwicklung]

CÓRDOVA, R. et al. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: CAPES; CRESALC/UNESCO, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação*. Brasília: CAPES, 1978. p.3-15.

_____. *A universidade brasileira nos anos 80: sintomas de regressão institucional*. *Em Aberto*, Brasília, v.7, p.1-9, jul/set.1989.

DONOSO, S. *Investigación educacional en Chile: un ensayo de ordenamiento*. *Estudios Sociales*, Santiago, n.54, p.73-91, 1987.

- EGGINTON, E. Educational research in Latin America: a twelve-year perspective. *Comparative Education Review*, v.27, p.119-27, Febr.1983.
- EGGINTON, E., KOPPEL, S. Tendencias de la investigación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v.13, p.117-47, 1983.
- FÁVERO, Osmar, CRUZ, M. *Análise da política de pós-graduação*. Belo Horizonte, 1990. mimeo. [Comun. apres. ao 13º Encontro Anual da ANPEd]
- GAJARDO, M. *Educational research in Latin America: highlights and trends*. Toronto, 1986. [Comun. apres. ao Encontro do 13º Aniversário da Comparative and International Education Society]
- GARCÍA-GUADILLA, C. *Mirada al futuro a partir de una visión retrospectiva: el caso de la investigación en educación superior en América Latina*. Caracas, 1991a. [Comun. apres. ao International Meeting on New Roles of Higher Education: the case of Latin America and the Caribbean, CRESALC/UNESCO]
- _____. Postgrado y nuevos contextos para el caso de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v.2, n.1, p.87-103, jun.1991b.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E., OCHOA, J., TELLEZ, F. *Tendencias de la investigación en educación en América Latina*. Santiago de Chile: REDUC, 1989.
- GATTI, Bernardete A. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.44, p.3-17, fev.1983.
- _____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. In: SEMINÁRIO PESQUISA EDUCACIONAL E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA. *Anais...* Brasília: UnB, 1986. p.29-42.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v.5, p.1-18, jul/set.1986.
- GUTIERREZ, G. *Panorama de la investigación educacional en América Latina*. Santiago de Chile: REDUC, 1988. (Working Paper 1/1988)
- IBAROLLA, M. Avaliação da produção científica em Educação: tendências teóricas e metodológicas. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE INSTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais...* Brasília: INEP, 1988. p.198-202.
- IDRC. Understanding the relationship between education and development: the case of Latin America. In: _____. *Education Program Review*, s.l., 1985. mimeo. apud GAJARDO, M., 1986.
- KUENZER, Acácia Z. A pesquisa em Educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, Brasília, v.5, p.19-23, jul/set. 1986.
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. 2.ed. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 1970.
- LATAPÍ, P. La recherche éducative en Amérique Latine: quelques défis à relever. *Perspectivas*, Paris, v.20, n.1, p.53-60, 1990.
- LOPEZ, G. Factor humano: desafios y opciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v.2, n.1, p.36-57, jun. 1991.
- MELLO, Guiomar N. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.62-72, maio 1985.
- OTEIZA, E. El post grado en la Argentina: elementos para una estrategia en el contexto de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v.2, n.1, p.58-67, jun.1991.
- ROCHA NETO, I. A universidade pública, a formação de quadros e o país. In: VELLOSO, J. (org.) *Universidade pública: políticas, desempenho e perspectivas*. São Paulo: Papius, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. A comunicação entre os centros de pesquisas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.5, p.19-30, nov.1972.
- _____. La recherche éducative en Amérique Latine: du stade artisanal au stade industriel. *Perspectivas*, Paris, v.20, n.1, p.61-7, 1990.
- TEDESCO, Juan C. Paradigms of socioeducational research in Latin America. *Comparative Educational Review*, v.31, p.509-32, nov.1985.
- _____. El rol del Estado en la educación. *Perspectivas*, Paris, v.19, n.4, p.489-511, 1989.
- VELLOSO, Jacques. Alternativas para o doutorado em Educação no país: um comentário. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.19, p.89-94, maio/ago.1985a.
- _____. A caminho do ensino médio obrigatório e gratuito: recursos e políticas. In: VELLOSO, J. et al., *Ensino médio como educação básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE/MEC, 1991.
- _____. Dependency and education: reproduction or conspiracy? *Prospects*, v.15, n.2, p.206-12, 1985b.
- _____. *Sistema de gerenciamento de informações sobre pesquisadores em Educação*. Brasília: UnB; CNPq, 1992. mimeo.
- _____. University governance, autonomy and accountability in Brazil: a couple of challenges for the decade. In: UNESCO. *Excellency and efficiency in higher education*. Caracas: OREALC/UNESCO, 1990.
- VIELLE, J.P. 1984, la investigación educativa en la encrucillada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v.14, p.69-85, 4º trim.1985.
- VIOR, S. La universidad argentina, 1983-1987. In: FRANCO, Ma. Laura P.B., ZIBAS, Dagmar (orgs.) *Final do século: os desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez; CLACSO; REDUC, 1990.
- WARDE, Mirian J. Papel da pesquisa na pós-graduação em educação e a redefinição curricular do curso. São Paulo, 1989. [Comun. apres. ao 12º Encontro Anual da ANPEd]
- ZUBIETA, L., SANDOVAL, R. La investigación educativa en Colombia: nuevos rumbos. In: MADEIRA, Felícia, MELLO, Guiomar (orgs.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. p.173-85.

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Brasil)
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil)
- CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina (Chile)
- CEBIAE - Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (Bolívia)
- CEDEN - Centro de Estudios para el Desarrollo de la Educación Nacional (Colômbia)
- CEE - Centro de Estudios Educativos (México)
- CEMIE - Centro Multinacional de Investigaciones Educativas (Costa Rica)
- CENDIE - Centro de Documentación e Información Educativa, Ministerio de Educación y Justicia (Argentina)
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina, da ONU
- CERPE - Centro de Reflexión y Planificación Educativa (Venezuela)
- CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Chile)
- CIE - Centro de Investigaciones Educativas (Argentina)
- CIEP - Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (Uruguai)
- CINDE - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Colômbia)
- CINDEG - Centro de Investigación y Documentación de Guatemala (Guatemala)
- CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Uruguai)
- CIPES - Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (Argentina)
- CIPTE - Centro de Investigación, Planificación y Tecnología Educativa (Equador)
- CIRE - Centro de Información y Recursos Educativos de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán (Honduras)
- CLACSO - Comissão Latino-Americana para as Ciências Sociais
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil)
- CONACYT - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
- CPEIP - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Chile)
- CPES - Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (Paraguai)
- CREFAL - Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización para América Latina (México)
- CRESALC - Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (Venezuela)
- DESCO - Centro para Estudios y Promoción del Desarrollo (Peru)
- EDUPLAN - Instituto de Planificación Educacional (Venezuela)
- FCC - Fundação Carlos Chagas (Brasil)
- FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
- ICASE - Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (Panamá)
- ICOLPE - Instituto Colombiano de Planificación Educacional (Colômbia)
- IDRC - International Development Research Center (Canadá)
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil)
- INIDE - Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (Peru)
- ONU - Organização das Nações Unidas
- OREALC - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe (Chile)
- PIIE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Chile)
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (realizada anualmente, no Brasil)
- PREALC - Programa del Empleo para América Latina y El Caribe, da ONU
- REDALF - Red Latinoamericana para la Alfabetización
- REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação
- REPLAD - Red Latinoamericana para la Planificación y Administración Educativa
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.