

PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS

EDUCATIONAL RESEARCH IN BRAZIL: LIMITS AND PERSPECTIVES

Rafael Fernando da COSTA

O objetivo do presente texto é discutir a pesquisa educacional, seus limites e perspectivas, com especial ênfase na situação brasileira. Na condução de nossas reflexões, partimos do ponto de vista de graduado em Ciências Sociais, atualmente mestrando em Educação, apoiado no referencial oferecido por autores preocupados com a qualidade e relevância da pesquisa em educação, a exemplo de Bernadete Gatti (2001), Marli André (2001), Alda Alves-Mazzotti (2001), Brito e Leonardos (2001) e Bernard Charlot (2006).

Abordamos a pesquisa em educação no Brasil a partir de sua institucionalização em programas de pós-graduação e em diversas associações de pesquisadores em especial a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). A pesquisa em educação, assim como qualquer outra pesquisa social, é extremamente complexa. Questões sobre a qualidade da pesquisa, de como realizar uma pesquisa, quais os critérios para sua realização, o tempo, o financiamento etc. são preocupações freqüentes de vários pesquisadores.

Vemos que nossas inquietações quanto à pesquisa em Educação, no que se refere aos seus limites e perspectivas, vêm de longa data e permeiam a academia. Isso justifica a temática e, ao contrário de esgotá-la, instiga a possibilidade de diálogo.

Gatti (2001), em seu artigo *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*, apresenta um levantamento histórico aprofundado sobre a pesquisa educacional. Destaca, nos anos 30, a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, nos anos 40 e 50, o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No Brasil, na década de 60, instalou-se o regime militar ditatorial e, por consequência, a pesquisa sofreu também controle e direcionamento. Desde então,

Ponto de Vista

as pesquisas educacionais voltaram-se à lógica da política desenvolvimentista. É na mesma década, entretanto, que se organizam e se sistematizam os programas de mestrado e doutorado. Na década de 70, já com a consolidação dos programas de mestrado e doutorado, ampliam-se as temáticas e aprimoram-se as metodologias. Com o processo de redemocratização, na década de 80, e com o fim do regime militar, as pesquisas educacionais tomam um tom de crítica social e, em sua maioria, seguem teorias críticas. A década de 90 segue ainda a tendência de abertura dos anos 80, mas com uma maior diversificação nas temáticas e abordagens metodológicas. (GATTI, 2001)

A autora ressalta a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na década de 70, como sendo um marco da Pesquisa em Educação no Brasil. A ANPED reúne em suas reuniões anuais cerca de dois mil especialistas e hoje, após 30 anos de existência, ainda é uma associação de alta relevância científica e social.

Por sua vez, André (2001) faz um recorte a partir da década de 80 e nota uma grande expansão dos cursos de pós-graduação e, por conseqüência, na quantidade de pesquisas na área de Educação. Trabalha também com as características das pesquisas na área de Educação das décadas de 60 e 70, quando se centrava em variáveis de contextos e nos impactos sobre o *produto/objeto*. Já na década de 80, desenvolve-se interesse no estudo do *processo* e pesquisas sobre o cotidiano escolar ganham evidência.

Com a diversificação dos temas e enfoques, também se diversificam as metodologias de coleta e análise de dados. A descrença nas soluções técnicas faz emergir abordagens críticas para o pensamento sobre as soluções possíveis dos problemas da Educação. Enfoques multi/inter/transdisciplinares fazem-se necessários e abordagens predominantemente

sociológicas ou psicológicas abrem espaço para abordagens também antropológicas, históricas, lingüísticas e filosóficas. Metodologias qualitativas ganham força nas décadas de 80 e 90 como as do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, análise de discurso e narrativa, estudos de memórias, história de Vida e oral. (ANDRÉ, 2001)

Essa variedade, segundo a autora, fez emergir um debate salutar sobre cientificidade. A primeira questão que ressaltamos da autora é: fazer ciência ou política de intervenção? A autora expõe o quanto é comum que ocorra essa confusão entre o ato de pesquisar e a necessidade de intervir.

Não cremos que a pesquisa não tenha que adotar uma preocupação com sua relevância social, por vezes, essa foi a nossa crítica à academia – o quanto o discurso é restrito à academia e descolado da realidade – entretanto, com a preocupação exclusivamente centrada na aplicabilidade da pesquisa, corre-se o risco de ficarmos presos ao imediatismo e não possibilitarmos uma boa fundamentação teórica que de fato possa transformar a realidade ao invés de “tapar buracos”.

André, citando Marília G. Miranda¹, destaca que: “sem teoria não há emancipação”. A autora, então, nos alerta para a necessidade do equilíbrio entre a teoria e a prática.

Com experiência neste tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre ação e investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2001, 57).

A autora apresenta ainda outras inquietações como a das condições de produção

¹ Trata-se de Ensino e pesquisa na formação de professores: o debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática. Goiânia, 2000. Trabalho apresentado na IX Semana da Faculdade de Educação da UFGO.

de conhecimento e a de como julgar uma pesquisa. Ressaltando a problemática de falta de tempo e financiamento, André pondera sobre a falta de tempo para o mestrado e a falta de financiamento para o doutorado. Já quanto à pergunta sobre os critérios para julgamento, retoma a idéia de uma construção coletiva e em longo prazo.

Atualmente, a discussão sobre a qualidade da pesquisa em educação está cada vez mais presente. Alves-Mazzotti (2001) levanta pontos importantes e problemáticos para se pensar na pesquisa em educação. Destaca a primazia do ensino sobre a pesquisa, a pouca disponibilidade de tempo, a ausência de articulação para a criação de grupos e linhas de pesquisa, a falta de apoio e fomento para a pesquisa como sendo os maiores problemas. Estes pontos críticos levantados acarretaram problemas na produção dos pesquisadores, ou seja, notamos uma grande preocupação quanto à qualidade do que está sendo produzido na área de Educação.

Alves-Mazzotti (2001) destaca os problemas da pobreza teórico-metodológica, a pulverização dos temas, a adoção acrítica de modismo teórico-metodológico, a preocupação com o imediatismo na aplicabilidade dos resultados e, por último, a falta de divulgação ampla dos resultados e, por conseguinte, pouco impacto sobre as práticas. Os problemas descritos pela autora são extremamente preocupantes e precisamos com certeza nos atentar quanto as suas colocações. Entretanto, Alves-Mazzotti (2001) em seu artigo *Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação*, enfatiza a falta de fundamentação teórico-metodológica e identifica esta como sendo a grande responsável quanto aos outros problemas apontados. Critica a qualidade das pesquisas em Educação e em especial às produzidas por pesquisadores iniciantes em programas de mestrado em Educação. Reporta-se a Cunha (1991)², para afirmar que existe um sistema “facilitário” nas bancas de dissertações de mestrado, tornando-as uma “ação entre amigos”.

Alega ainda, que a crítica exagerada ao positivismo faz com que não tenhamos mais critérios para pesquisa.

Em nossa opinião, a ênfase dada para a falta de fundamentação teórico-metodológica não seria o principal problema, pois se tivéssemos que hierarquizar os problemas que envolvem o aprendizado de ser pesquisador em Educação, os maiores “vilões” seriam o tempo e o financiamento. Sendo assim, a falta de fundamentação teórico-metodológica não pode ser naturalizada como se fosse culpa dos programas de mestrado em Educação e/ou de pesquisadores iniciantes. Muito menos podemos afirmar que correntes contrárias ao positivismo são responsáveis pela falta de critérios científicos.

A pesquisa social em ciências humanas exige responsabilidade e compromisso por parte de seus pesquisadores. De fato, são complexos o ambiente social, a educação e a pesquisa social em educação, portanto não devemos falsear essa complexidade. Os grandes equívocos cometidos são os radicalismos/absolutismos muitas vezes cometidos, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, a culpa não é de um ou outro método, do positivismo ou do marxismo.

Realmente, é de extrema importância reconhecer que nós exercemos, enquanto pesquisadores, grande influência em nossas pesquisas, assim como no campo pesquisado. A relação social é também relação de poder e precisamos pautar-nos na ética para que os nossos resultados não gerem a exposição pejorativa dos sujeitos investigados e também precisamos preocupar-nos com os usos que possam ser feitos de nossas conclusões (BRITO; LEONARDOS, 2001).

A busca pelo rigor científico e pela objetividade não quer dizer que somos positivistas ou que não reconhecemos a complexidade social. O rigor científico e a objetividade não necessariamente significam a crença em uma verdade absoluta e/ou método fechado, assim como defender (mesmo reconhecendo que é

² A citação é de Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 63-80, maio 1991.

quase impossível) a busca por um certo distanciamento para que nossos resultados não precedam nossas hipóteses é de extrema importância. Também não podemos afirmar que a valorização dos sujeitos investigados, a intencionalidade do pesquisador e a subjetividade não caracterizem uma pesquisa enquanto científica. O fato é que radicalismos/absolutismos, oriundos de um lado ou de outro, são grandes equívocos.

Encerramos nosso ponto de vista dialogando com Charlot (2006), que traz em seu artigo *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, a identidade da pesquisa em Educação ou da Educação*.

Justamente é o que pretendemos com nosso texto: identificar após levantamento bibliográfico, o que se entende por pesquisa educacional, quais são seus limites e perspectivas.

Charlot (2006) defende que a pesquisa educacional - a existência da ciência da educação - está em processo de construção. Ressalta a importância de regras e que essa ciência se baseie no campo do conhecimento e não no da opinião; afirma também que precisamos superar o binarismo teoria e prática e entendermos que ambos têm sua importância. Deixa claro, por último que, precisamos ser realistas e não falsearmos a nossa própria condição de pesquisa e/ou realidade do campo de pesquisa.

As contribuições de Bernard Charlot (2006) são ao mesmo tempo desafiadoras e esclarecedoras e, enquanto pesquisadores em educação, preocupamo-nos tanto com a teoria quanto com a prática educativa.

Acreditamos que a educação possa ser o eixo para a transformação social. Logo, somos pesquisadores educacionais ou sociais? Temos em nossos limites as nossas perspectivas, ou

seja, acreditamos que a pesquisa precisa dialogar com a realidade e nela intervir, mas sabemos do risco de imediatismos ou romantismos pragmáticos.

Portanto, não acreditemos em uma Educação enquanto "panacéia" desvinculada da realidade e façamos de nossas pesquisas, através do rigor científico, o exercício do pensamento sobre a realidade para serem os instrumentos que possibilitarão o desvendar de ignorâncias e explorações através do diálogo entre pares.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

BRITO, A. X., LEONARDOS, A. C. A identidade das Pesquisas Qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 07-38, jul. 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan.abr. 2006.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p. 65-81, jul. 2001.

Recebido em 31/1/2008 e aceito para publicação em 4/4/2008.