

Memória da pesquisa em educação: problemas de teoria e método em periódicos brasileiros

Laélia Portela Moreira
PPGE UNESA
moreira.laelia@gmail.com

Resumo

Diversos autores do campo da formação de professores, da didática e da filosofia da educação têm, recentemente, publicado textos em que tratam do estatuto da Pedagogia, da especificidade da profissão docente e ainda de problemas de teoria e método da pesquisa educacional. O conhecimento desses debates, sua história, seus problemas, ganha importância, nesse contexto, e pode possibilitar, em espaços de interlocução e intervenção formativa, diferentes oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a consolidação da coletividade acadêmica desse domínio, especialmente num momento em que se discute a concepção do professor como pesquisador e a preparação para essa prática, no trabalho docente. A pesquisa trata das principais questões teóricas e metodológicas apresentadas em 45 artigos publicados entre as décadas de 1970 e 2000 em periódicos brasileiros, nos quais diversos autores analisaram a “crise de teoria e método” da investigação educacional, além de discutirem conceitos de pesquisa e apresentarem propostas de esquemas teóricos julgados adequados para a compreensão do fenômeno educacional e de procedimentos metodológicos compatíveis com a especificidade do objeto.

Palavras-Chave: Pesquisa educacional. Teoria e método. Educação e epistemologia.

Memory of research in education: problems of theory and method in brazilian journals

Abstract

Several researchers in teacher training, didactic and philosophy of education have recently published texts dealing with the statute of Pedagogy, the specificity of the teaching and also problems of theory and method of educational research. To know about these debates, its history, its problems gains importance in this context and could allow learning opportunities, contributing to consolidate the academic educational community, especially nowadays when the discussion about teachers as researchers and preparation for this practice in teaching is so important. The text addresses the key theoretical and methodological issues presented in 45 articles published between the 1970 and 2000 in Brazilian journals, in which several authors analyzed the "crisis of theory and method" of educational research, discuss concepts of research and present proposals supposed to be appropriate theoretical frameworks for understanding education and methodological procedures compatible with the specific object.

Key words: Educational research. Theory and method. Education and epistemology.

Introdução

As primeiras avaliações amplamente conhecidas sobre a pesquisa em educação, no Brasil, foram apresentadas em 1971 e 1976, no periódico *Cadernos de Pesquisa*, por Aparecida J. Gouveia, e trataram de aspectos institucionais e metodológicos da investigação, em dois períodos: de 1965 a 1970 e de 1970 a 1976.

Aos seus textos seguiu-se um conjunto de artigos (GATTI, 1983, 1992; 2001; MELLO, 1982; 1983; 1985; ALVES, 1991; ALVES-MAZZOTTI, 1996, 2001; WARDE, 1990; CUNHA, 1979; 1991 e WEBER, 1992) que focalizaram a pesquisa vinculada às universidades, pesquisas de discentes e de docentes, nos quais foram analisados, além de aspectos metodológicos, a estrutura, o funcionamento e a identidade dos programas de pós-graduação, e tanto seus problemas internos, quanto os decorrentes de suas relações com órgãos de fomento.

A institucionalização da pesquisa em Educação no Brasil teve início no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que se desdobrou, a partir da década de 1950, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com seus regionais, nos quais se estabeleceram, segundo Gatti (2002), as bases da pesquisa com fundamento empírico no Brasil. No entanto, é apenas a partir do final dos anos 1960 e do deslocamento das atividades investigativas para a universidade que a produção científica nessa área começa a se firmar.

Cunha (1979) demarca o ano de 1971 como o início da fase em que os programas de pós-graduação passam a representar preponderante papel na produção da pesquisa educacional. Ao lado do crescimento que esse deslocamento acarretou e da significativa diversificação de abordagens metodológicas e de temáticas que ocorreu, notadamente a partir da década de 1980, também se verificou expressivo aumento da produção de textos dedicados às questões de teoria e método.

A questão metodológica rendeu memoráveis discussões e foi amplamente tratada em seminários e encontros de educadores, que além de livros sobre o assunto também publicaram artigos em vários periódicos como *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e *Em Aberto*, entre outros.

Este texto trata do tema da “crise de teoria e método” da pesquisa educacional, recorrente em periódicos brasileiros, e que teve seu auge no período que compreende do início da década de 1980 até a metade dos anos 1990, bem como das diversas propostas de

enfrentamento dos problemas assinalados pelos diversos estudiosos envolvidos nessa discussão. Para tanto, selecionamos artigos relacionados ao assunto publicados em *Cadernos de Pesquisa*, do primeiro ao número 113, o número 31 do periódico *Em Aberto*, de 1986, inteiramente dedicado à questão da pesquisa¹, e por estarem diretamente relacionados ao assunto, embora publicados em outros periódicos, alguns textos avulsos de Gatti, Gouveia e Cunha.²

Embora a expressão “pesquisa educacional” conste na maioria dos títulos dos artigos selecionados, essa aparente unidade temática abriga conteúdo extremamente diversificado e revela uma linha de discussão que se desenvolve, mas não necessariamente progride, por meio de diversas antinomias a partir das quais teorizam seus autores. Dentre estas, uma nuclear: “pesquisa positivista” *versus* “pesquisa qualitativa”, expressão que serve de mote para proposições que variam de quadros de referência teóricos julgados mais apropriados para a compreensão do fenômeno educacional, a orientações sobre procedimentos de coleta e interpretação de dados. Assim, categorias gerais foram estabelecidas para guiar a leitura e a coleta de dados nos textos. Identificamos, em primeiro lugar, os principais problemas mencionados pelos autores e os agrupamos em torno de dois aspectos centrais: **a escolha dos temas** e os **problemas de teoria e método**. Para além das denúncias, presentes em grande parte dos artigos, sistematizamos, ainda, as propostas apresentadas para o tratamento do fenômeno educacional.

Os Balanços

Constituem “balanços”, além das já citadas avaliações de Gouveia, os trabalhos de Gatti (1983 e 1992) e Warde (1990), que analisam diferentes períodos, em linha de continuidade, e ainda os artigos de Weber (1992) e Cunha (1979), possivelmente, o primeiro autor a analisar dissertações e teses produzidas nos ainda incipientes programas de pós-graduação, diferentemente de Gouveia, que tratou da pesquisa realizada em instituições não universitárias. Nesses textos, além de analisarem as temáticas predominantes, identificam vieses metodológicos, apontam modismos teóricos e criticam o pequeno impacto dos produtos da investigação no planejamento da política nacional para a educação.

¹ Foram excluídos da seleção textos que constituem relatos de pesquisas, visto que não têm como objetivo discutir a questão metodológica

² Os textos que serviram de base para a análise que apresentamos encontram-se todos nas referências.

A contribuição inicial de Gouveia (1971, 1976) representou o ponto de partida para muitas das avaliações de que se tem conhecimento sobre o tema. Os autores que o retomaram (Cunha, Gatti, Mello, Warde, André e Weber³) focalizam prioritariamente a periodização feita pela autora,⁴ no texto de 1971, que abrange a pesquisa educacional realizada no Brasil antes da implantação da pós-graduação. Gouveia, no entanto, já apontava sérias deficiências metodológicas nos produtos de pesquisas em Educação, além de sinalizar a ambiguidade das relações entre este campo e as Ciências Sociais, e ainda problemas de financiamento e de formação dos pesquisadores.

Dentre outras fragilidades dessa produção, a autora critica a flutuação de temáticas e metodologias dos trabalhos de pesquisa produzidos diretamente nas instituições oficiais, ou sob seus auspícios. Na segunda avaliação, que compreende pesquisas realizadas de 1970 a 1976, demonstra que, quanto à temática, o quadro não teria se alterado muito.

Seguiram-se aos trabalhos de Gouveia dois textos de Gatti: um primeiro, em 1983, sobre o desempenho da pós-graduação no período 1978 -1981 e *Pesquisa em Educação: um tema em debate* (1992), que retoma a problemática identificada por Gouveia e acompanha as discussões que se desenvolveram a partir do seminário *Alternativas Metodológicas Para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade*, realizado em São Paulo, sob os auspícios do CNPq, em 1982.

No primeiro artigo, analisa uma amostra de dissertações e teses, além de artigos e livros publicados por docentes e discentes dos cursos de pós-graduação em Educação. No segundo, examina os textos publicados em *Cadernos de Pesquisa* após 1976. Nessa análise, afirma que a discussão de questões de teoria, método e objeto na pesquisa em Educação é uma constante, “[...] quer sob o ângulo do produto das pesquisas, quer sob o ângulo de seus fundamentos.” (GATTI, 1992, p. 109).

Mello (1983), Esteves, (1984) Campos e Fávero (1984), Goergen (1986), Kuenzer (1986), Cunha (1991), Alves-Mazzotti (2001), André (2001) e a própria Gatti (2001) retomam esses balanços e acatam suas avaliações. Contribuem, dessa maneira, para estabelecer inequívoco consenso no que se refere aos problemas apontados. Discussões certamente

³ Nos textos publicados, nas datas já citadas em passagem anterior deste trabalho.

⁴ Gouveia identifica, no texto “A pesquisa educacional no Brasil” (1971), três tendências predominantes: **a dos estudos psicopedagógicos**, que compreende a década de 1940 e grande parte da década de 1950, **a dos estudos sociológicos**, que vai de 1956 até 1964, e **a dos estudos de natureza econômica**, que se estenderia, segundo a autora até “os nossos dias”.

ocorreram nos diferentes fóruns onde muitos destes trabalhos foram apresentados. Os textos, contudo, expressam seguramente a visão hegemônica do assunto.

Os Problemas

Os principais problemas mencionados pelos autores podem ser agrupados em torno de dois aspectos centrais: a escolha dos temas e os problemas de teoria e método.

Quanto à **escolha dos temas**, tomados os artigos em conjunto, são denunciados⁵ o modismo, a descontinuidade e dispersão de temáticas e a irrelevância social.

Do ponto de vista da perspectiva disciplinar a partir dos quais os temas de pesquisa são selecionados, Mello (1983) critica o reducionismo tanto do psicologismo, quanto do sociologismo. Esse último viés também é denunciado por Gatti (2001)

Sob a rubrica “irrelevância social”, encaixam-se tanto as dissertações e teses que são consideradas meros exercícios acadêmicos ou descrição da experiência do pesquisador, quanto as abordagens macrossociológicas que, segundo Carvalho (1994, p. 26), limitam-se à corroboração de teorias tomadas *a priori* como verdadeiras, sem o respectivo trabalho empírico.

O “imediatismo” é assinalado por Gouveia (1971), Warde (1990), Alves-Mazzotti (2001), Gatti (2001), Cunha (1991) e André (2001).

Gouveia (1971, p. 9) critica os projetos que se originam da prática e são transformados diretamente em tópicos de pesquisa. O interesse pela pesquisa aplicada, nesse momento, põe em dúvida a importância da produção propriamente dita do conhecimento, que passa a ser subproduto, e não a tarefa principal da atividade de pesquisa. Essa crítica é reforçada posteriormente por Gatti (2001, p. 78), que sugere cautela na utilização da pesquisa-ação, sublinhando que a pesquisa não pode estar a serviço da solução de pequenos impasses do dia-a-dia.

Cunha (1991, p. 650) critica o “populismo pedagógico” segundo o qual “[...] só valia a pena estudar o que pudesse ser devolvido ‘para a comunidade’, direta e automaticamente, antes mesmo da discussão com os pares, de preferência mediante a pesquisa-ação”. Warde (1990, p. 72-3), por seu turno, indaga se o que se produz é ciência ou política de intervenção, e questiona o crescente abandono de marcos teóricos e a ausência de um método construtor do

⁵ Por.Vieira, E. (1988), Gatti, (1983 e 2001), Franco. e Goldberg, (1976), Gouveia, (1971, 1976 e 1985), Brandão (1986), (1994), Warde, (1990), Franco, (1984) e Alves Mazzotti, (2001) e Mello, (1983). Pelo fato de os autores acima citarem um ou mais dos aspectos relacionados e ainda pela grande incidência de remissão e corroboração intertextual, optamos por apresentá-los de uma vez, com a finalidade, também, de tornar a leitura menos enfadonha.

objeto e guia de sua interpretação. Ao mesmo tempo em que se estreitam os temas, argumenta, afrouxam-se os métodos.

Alves-Mazzotti (2001) critica a pesquisa de mestrados, que por passarem ao largo das discussões de sua área de estudo e derivarem seus problemas de pesquisa diretamente da prática profissional, à qual buscam retornar para aplicar imediatamente os resultados, impossibilitam análises teoricamente mais consistentes, facilitando a adesão acrítica a autores da moda.

Por fim, André (2001, p. 57) chama atenção para o surgimento de estudos que envolvem algum tipo de intervenção e critica a supervalorização da prática e desprezo pela teoria. Enfatiza, entretanto, que “[...] sobra espaço para todo tipo de pesquisa, desde que se cuide da sistematização e do controle dos dados”.

No bojo da crítica ao imediatismo, que atravessa três décadas, um dos problemas teóricos mais diretamente imbricados com o da definição da cientificidade da Pedagogia e, possivelmente, um dos mais importantes dessa discussão - a ambiguidade na utilização do conceito de pesquisa, em nosso entender, um problema conceitual interno ao campo. Tal ambiguidade, sempre tangenciada e nunca resolvida,⁶ tem representado o móvel de muitas discussões entre defensores de diferentes critérios de demarcação do saber, no campo da Educação. No período aqui analisado, as implicações teóricas do problema são obscurecidas pelo slogan “pesquisa positivista” *versus* “pesquisa qualitativa”, que esconde a negação, não apenas de qualquer critério de demarcação entre ciência e outros tipos de discursos sobre a realidade, quanto das características do empreendimento científico como gerador de um saber teórico que pode, ou não, ser imediatamente aplicado.

No que se refere à questão metodológica propriamente dita, a oposição quantidade *versus* qualidade representou um dos pontos centrais da discussão metodológica no período analisado. A expressão “crise de teoria e método”, entretanto, parece mais abrangente que esse confronto, visto que sua existência é tacitamente reconhecida por defensores de ambas as correntes, juntamente com a necessidade de melhorar a qualidade do produto da investigação educacional.

⁶ Duas importantes protagonistas desse debate, a saber, Marli André e Menga Lüdke, organizaram em 2001 (ano da primeira edição) obras em que se redefine o conceito de pesquisa a partir da vinculação da pesquisa ao trabalho do professor. (Cf. referências).

Questões de Teoria e Método

No tratamento da oposição pesquisa positivista *versus* paradigma qualitativo, encontramos autores que apontam suas armas contra o “paradigma quantitativo” ou “pesquisa positivista”, como Franco, Damasceno, Kuenzer, André e Lüdke, dentre outros, os que focalizam as precariedades da produção da pesquisa educacional do período, como Gatti, Warde, Cunha, Luna e Alves-Mazzotti, e ainda aqueles que, ao constatarem que a produção baseada em métodos qualitativos necessita de maiores cuidados, buscam oferecer orientações práticas. Nesse caso, enquadram-se Gouveia (1984, 1985) Campos (1984), Alves-Mazzotti (1996), André (1983) Lüdke (1984) e Thiollent (1984), que também pode ser incluído na primeira categoria.

Uma interessante incursão teórica sobre o assunto é apresentada por Alves-Mazzotti, no texto *O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação*, de 1996, no qual questiona a ideia de que quantidade e qualidade definam um paradigma. Essa oposição, segundo a autora, é fruto de luta pela hegemonia da pesquisa no campo das Ciências Sociais, em particular, na Educação. Ao caracterizarem o positivismo, na “guerra de paradigmas”, seus críticos juntam tradições irreconciliáveis sob o mesmo rótulo e não se referem às correntes caudatárias da tradição positivista, mas a um positivismo ingênuo inexistente.

Na mesma direção, Luna (1988, p. 71) afirma que, exceto por alguns pesquisadores efetivamente engajados no compromisso da análise epistemológica, as referências ao positivismo não são feitas com base em conhecimento de causa.

Pobreza Teórica e Inconsequência Metodológica

Sob a expressão “pobreza teórica e inconsequência metodológica”, cunhada por Mello, em texto de 1983, e utilizada subsequentemente por Gatti (1983, 1992), Warde (1990), Weber, (1992) e Alves-Mazzotti (2001), dentre outros, abrigam-se toda sorte de críticas, que abordam do descritivismo presente em pesquisas qualitativas à pretensa neutralidade do tratamento de dados em pesquisas quantitativas.

Vieira (1988), Goergen, (1986), Cunha (1991), Costa (1994), Alves-Mazzotti, (2001), e Gatti, (2001) denunciam os modismos teóricos e metodológicos que resultam da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional. Para Goergen (1986, p. 10), os modismos teóricos “[...] caem como pedras jogadas nas águas de um lago, formando, primeiro, pequenos grupos, depois sempre maiores círculos, que aumentam até colocar em

movimento toda a superfície da água.” Assim, a opção por determinada metodologia assemelha-se mais a adesão de fé ideológica do que a uma escolha do caminho adequado à exploração do objeto. Na mesma linha, Cunha (1991, p. 66) critica o fetichismo de determinado “ponto de vista”, que não se confunde com a necessária “fundamentação teórico-metodológica” e faz prevalecer o caminho sobre o destino. Vieira (1988, p. 58) critica o proselitismo e denuncia os debates sobre falsos problemas, “[...] em razão da má utilização do método, da divergência metodológica e, acima de tudo, da ação nociva da ideologia e da alienação.”

Embora parte da crítica metodológica dirija-se às dissertações e teses que optam, a partir dos anos 1980, pelas metodologias qualitativas, alguns autores, como Gatti e Thiollent, apontam deficiências tanto em trabalhos quantitativos quanto qualitativos.

Thiollent (1984, p. 46) propõe evitar o radicalismo quantitativista e do mesmo modo seu oposto, posição compartilhada por pesquisadores que, segundo suas palavras, consideram qualquer preocupação de ordem quantitativa necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos. Continuando sua análise, define como distorções quantitativas: precariedade das fontes, manipulação das informações sociais e ainda as mesmas dificuldades das abordagens qualitativas, como, por exemplo, parcialidade no tratamento dos dados. Como problemas específicos da vertente qualitativa, o autor aponta: problemas de conceitualização e inferências indevidas, dentre outras.

No que se refere às pesquisas quantitativas, Gatti (2001, p. 71-5) lembra que é necessário o domínio de instrumentos e técnicas sofisticados, e como principais problemas relaciona: hipóteses mal colocadas, variáveis operacionalizadas de modo inadequado, pouca preocupação com a validade e fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem e modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas. Nas qualitativas, destaca: interpretações empobrecidas pela falta de domínio do método de análise empregado, observações casuísticas, a descrição do óbvio, observações de campo mal conduzidas, análises de conteúdo carentes de metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e precariedade na análise documental.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, manifestam-se Alves (1991), Alves-Mazzotti (2001) e Luna (1988). Alves-Mazzotti (1996, p. 54) afirma que a utilização inadequada dessas

metodologias transforma muitos estudos qualitativos em relatos impressionistas e superficiais, que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou mudança de práticas correntes. Para a autora, a variedade de tradições filosóficas, epistemológicas e metodológicas abrigadas pelas abordagens qualitativas, a falta de experiência acumulada no que se refere à transposição dessa abordagem de outros campos para o da Educação e a escassez da literatura sobre o planejamento dessas pesquisas seriam as principais causas destes problemas.

Luna (1988) argumenta que a questão das diferenças metodológicas tem sido formulada em termos imprecisos e que a discussão sobre a adequação de métodos qualitativos promoveu “caça às bruxas” aos métodos quantitativos, como se não houvesse problemas para os quais esses fossem úteis ou mesmo indispensáveis.

Alves-Mazzotti (2001) critica ainda o “narcisismo investigativo”, expresso na falta de diálogo com os pesquisadores que trataram do mesmo tema, nas dissertações, teses e trabalhos apresentados em congressos, que sempre estão “inaugurando” o tema que abordam. Seus autores, afirma, ignoram o aspecto coletivo da construção do conhecimento, não fazem comparações críticas entre o estudo em questão e os anteriores. Como consequência, dificultam-se a acumulação de conhecimentos, a transferência e a formulação de teorias.

O mesmo fenômeno é identificado por Campos e Fávero (1994), que mencionam estudo de Warde (de 1993)⁷ sobre teses e dissertações, no qual a autora constata que a maioria não cita os demais trabalhos já existentes sobre o tema estudado, e ainda por Vieira (1988, p. 58), para quem as pesquisas universitárias “em fictício vislumbre de inovação” não consideram a contínua acumulação de conhecimentos.

As Propostas

São **dois** os **tipos de propostas** apresentadas: a) as que expõem esquemas teóricos a partir dos quais se possa compreender o fenômeno educacional e escolher os métodos adequados para tratá-lo, como as identificadas nos textos de Mello (1982 e 1983), Franco (1984 e 1988), Frigotto (1985), Esteves (1984), Costa (1994) e Carvalho (1994); e b) as que apresentam procedimentos metodológicos e técnicos relacionados ou que incluem algum aspecto específico do *design* da pesquisa, como os artigos de André (1983 e 1984), Thiollent (1984), Lüdke (1984), Campos (1984) e Alves (1991).

⁷ Alves-Mazzotti já abordara esse tema em 1992, em artigo intitulado “Revisão bibliográfica: meus tipos inesquecíveis” publicado em *Cadernos de Pesquisa*.

O primeiro grupo de autores, com exceção de Carvalho, apresenta em comum a crítica à pesquisa positivista, além da filiação marxista. Apenas de alguns autores do segundo grupo pode-se afirmar o mesmo; mais adequado, por conseguinte, seria identificá-los pela contribuição que pretendem oferecer para aperfeiçoar a pesquisa qualitativa.

Dos textos de Mello publicados em *Cadernos de Pesquisa* sobre a investigação na área da educação (1982, 1983 e 1985), *A pesquisa educacional no Brasil* (1983) é o que melhor sintetiza suas ideias acerca dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e permite compreender a influência que exerceu sobre vários autores que escreveram sobre o mesmo assunto posterior ou concomitantemente à publicação daquele artigo. Mello adverte para a necessidade de se entender a natureza da educação, das concepções que inspiram as práticas de pesquisa e de captar a estrutura e dinâmica do fenômeno educacional. Critica a utilização do modelo metodológico objetivista, por isolar a subjetividade do sujeito investigador do objeto do conhecimento e carregar como uma de suas consequências a ideia de neutralidade. Critica também os estudos subjetivistas, que negam a realidade objetiva e deixam de “[...] explicitar os determinantes mais abrangentes daquilo que ocorre nas situações de aprendizagem.” (MELLO, 1983, p. 8).

Avançando em suas considerações teóricas, Mello concebe todo conhecimento como comprometido, sugere uma síntese que incorpore os modelos objetivista e subjetivista de pesquisar e retenha o primado do mundo objetivo, deixando, entretanto, espaço para a subjetividade humana. Propõe, ainda, uma redefinição de objetividade: não mais a exatidão da descrição ou da previsão, mas a adequação a uma prática sobre o mundo social. Propõe compreender a educação a partir de uma teoria da totalidade social que possibilite apreensão correta do real, tornada possível por meio das críticas aos modelos vigentes e a proposta de um novo, que tenta esboçar no texto em questão.

Perpassa o texto de Mello a ênfase nos temas da transformação e da vinculação da Educação com um projeto de sociedade, aspectos também presentes no trabalho de Franco (1984), que retoma a crítica de Mello aos modelos objetivistas e subjetivistas⁸ e afirma sua convicção de que o pesquisador deve contribuir para a problematização e levantamento de questões críticas da prática social, por meio da apreensão da rede de relações sociais e de conflitos de interesses que constituem a sociedade. Ressalta ainda a importância do

⁸ O assunto também é comentado por Warde (1990).

comprometimento do pesquisador, cuja tarefa “[...] não é apenas científica, mas também política” (FRANCO, 1984, p. 86-7).

O texto de Franco reitera, assim, a importância do comprometimento político do pesquisador, “uma síntese entre o militante de base e o cientista social” (FRANCO, 1984, p. 87), na perspectiva da transformação da sociedade, ideia também presente nos textos de outros autores incluídos neste mesmo grupo.

Na mesma direção teórica, inclui-se a proposta de Frigotto (1985) no qual analisa o que denomina problema “de fundo teórico-metodológico” da pesquisa educacional. Amparado em análise marxista, o autor trabalha com a seguinte noção principal: visto que a neutralidade e a objetividade só são possíveis em uma perspectiva positivista da Ciência, em geral, e das Ciências Sociais, em particular, o pesquisador identificado com os dominados deve evitar o ecletismo e buscar coerência e consistência teórico-metodológica, desviando-se, a um só tempo, do relativismo, do idealismo e da ciência hegemônica, por meio de uma crítica radical à ideologia dominante. Ressalta, ainda, que a perspectiva que cientificamente tem mais possibilidade de aproximar-se objetivamente do real é a que parte da visão de totalidade da realidade social (FRIGOTTO, 1985, p. 71).

Sob o signo da crise e com a pretensão de apresentar algumas saídas, Esteves (1984) propõe um redirecionamento da pesquisa educacional no caminho da construção de uma “praxiologia educacional”. Para a autora, a interminável discussão metodológica na pesquisa educacional é explicável pela incompreensão da natureza filosófica do problema metodológico e das características das Ciências Sociais, nas quais se inclui a Educação. Esteves denuncia a infiltração da ideologia positivista na prática e na pesquisa educacional e os estudos dos cientistas sociais que prescrevem soluções para os problemas educacionais, como resultado da falta de definição, por parte dos educadores, das questões que constituem seu campo próprio de pesquisa. A autora sugere que se distingam as pesquisas estritamente educacionais daquelas realizadas pelos cientistas sociais e que a pesquisa participante, pela utilização que faz do método dialético, pelo enfoque que dá aos problemas de natureza divergente, e ainda por seu caráter aplicado e participativo poderia contribuir para o desenvolvimento de uma teoria da educação.

O texto de Kuenzer, como os demais já citados, parte da crítica à pesquisa positivista e enfatiza o caráter “desarticulado do real da produção” e o “reduzido potencial transformador” desse tipo de pesquisa e, da mesma forma, a pesquisa baseada nas teorias crítico-

reprodutivistas. Propõe que se tome a realidade do ser social como ponto de partida e a prática como critério de verdade da ciência. Isso significa, afirma, romper com a clássica dicotomia entre teoria e prática, entre ciência básica e ciência aplicada. (KUENZER, 1986, p. 22)

Os artigos de Mello, Franco, Frigotto, Esteves e Kuenzer, como se pode verificar, datam da década de 1980, período em que, como lembram Campos e Fávero (1994) a preocupação com as desigualdades sociais e seus reflexos na escola e o ressurgimento dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiências de educação popular, fortaleceram as abordagens críticas de inspiração marxistas, em particular gramscianas.

Weber (1992, p. 24-5), como Campos e Fávero, identifica a presença de referenciais baseados em ideias de Gramsci, a vinculação entre teoria e prática e o entendimento da educação escolar como *locus* privilegiado de transformação, que teria como principal objetivo favorecer a crítica sobre a realidade e o processo de desenvolvimento da consciência social.

Os artigos de Costa e Carvalho foram produzidos, como os de Weber e Campos e Fávero, na primeira metade dos anos 1990. Expressam, assim, uma visão já distanciada daquela predominante na década anterior e partem de diferentes referenciais teóricos. Costa, dentre outras referências, introduz o conceito de paradigma, de Kuhn, e Carvalho propõe a utilização do construto “tipo ideal” de Max Weber, no campo da Educação.

Costa (1994) analisa algumas consequências da utilização de pressupostos teóricos no campo da formação de professores, que teriam se revelado, segundo sua avaliação, mistificadores, embora pretendessem “desmistificar o real e chegar mais próximo de seu verdadeiro sentido”.

Três “construtos teóricos”, presentes, segundo a autora, nas referências e práticas investigativas são examinados: a indissociabilidade entre teoria e prática, o saber como construção coletiva e o professor como pesquisador. Após reconhecer a influência da teoria crítica e do pensamento de Paulo Freire nessa área, Costa afirma que alguns pesquisadores, apesar de utilizarem uma linguagem afinada com a teoria crítica revelam conduta positivista, na medida em que tentam encaixar a realidade em um modelo.

Velloso (1992, p. 6) lembra que “[...] o conceito de paradigma 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.” [e inclui] “como Kuhn o define, simultaneamente lei, teoria, aplicação e instrumentação”. Lembra ainda que falar de paradigmas na pesquisa educacional latino-americana implica aceitar a noção de que

o desenvolvimento de uma ciência normal da Educação cristalizou modelos que guiam tradições coerentes na produção do conhecimento da área.

A proposta de Carvalho (1991) inova, na medida em que propõe que se investigue a fecundidade da metodologia weberiana para a educação, como forma de superar o abstracionismo pedagógico. Carvalho acredita que as abordagens abrangentes e vagas, em que fórmulas gerais buscam elucidar a significação do processo educativo, longe de constituírem-se exemplos isolados são comuns no campo. O autor apresenta os principais problemas metodológicos enfrentados por Max Weber e o recurso ao “tipo ideal” como instrumento para a investigação na área da educação. Destaca o papel eminentemente heurístico desta metodologia, que cumpre a função de uma hipótese a ser confrontada com a realidade empírica. Trata-se de instrumento de inteligibilidade, sem a pretensão de passar por lei “inexorável” como acontece, segundo sua interpretação, nas análises metodológicas positivistas e materialistas-dialéticas. (CARVALHO, 1991, p. 34) Ao lado da crítica aos modelos vagos e abstratos, o autor também critica as pesquisas que apenas descrevem o cotidiano sem o apoio de teorias e conceitos claros que possibilitem ao pesquisador uma reconstituição de parcelas da realidade. Finalmente, diz-se consciente da complexidade do caminho que propõe e da falta de garantias relativas à superioridade de um referencial sobre outro. Mas, se não há caminho seguro, afirma, há pelo menos precauções interessantes.

Considerações Finais

A preocupação mais sistemática com a qualidade da pesquisa realizada na área da Educação, no Brasil, nasceu praticamente em conjunto com o periódico *Cadernos de Pesquisa*. No primeiro número da revista foi publicado o artigo de Gouveia *A Pesquisa Educacional no Brasil*, conhecido pela periodização proposta pela autora - e amplamente aceita e reproduzida - da pesquisa anterior ao seu deslocamento para a universidade. Gouveia, no entanto, inaugurou, neste mesmo artigo, uma linha de textos críticos sobre a prática investigativa na área da Educação que, sem dúvida, têm representado inestimável contribuição ao esforço de aprimoramento dos processos de investigação, com vistas à obtenção de uma produção científica mais qualificada na área da Educação.

O trabalho iniciado por Gouveia tem prosseguido em vários fóruns de discussão que têm abordado os problemas - muitos ainda sem solução - da pesquisa educacional e também por meio do trabalho de Gatti e outros autores, constantemente empenhados em acompanhar,

registrar e sistematizar as discussões, mapeando temas e problemas. Não se pode ignorar que a óbvia expansão quantitativa tornou mais visíveis as dificuldades metodológicas que enfrentam os pesquisadores da área educacional e mais complexas as avaliações da sua produção. Nessa perspectiva, análises mais recentes, da própria Gatti (2001), de Alves-Mazzotti (2001) e André (2001) têm focalizado, além de aspectos relacionados ao aperfeiçoamento da pesquisa dita qualitativa, a importância do rigor e da adequada utilização de instrumentos quantitativos.

No que se refere à contribuição dos vários autores tratados nos itens anteriores, é possível perceber a presença de uma linha de discussão mais estritamente metodológica representada pelos trabalhos de Gatti, Luna, Gouveia, Alves-Mazzotti e Thiollent. Mello, Franco, Kuenzer e Frigotto, por outro lado, embora também tratem de aspectos metodológicos, centram suas contribuições na proposta de um método, o dialético, que julgam o mais adequado para interpretar a realidade.

Seria importante investigar, dada a ênfase com que este último grupo de autores vinculou pesquisa em educação e transformação da realidade, a relação entre suas ideias e a disseminação indiscriminada, apontada tanto por Gatti (2001) quanto por Alves-Mazzotti (2001), da prática de pesquisa voltada para a aplicação imediata dos resultados, o que termina por favorecer o empobrecimento teórico denunciado por diversos autores ainda na década de 1980.

Entendemos, por fim, que as diversas sugestões apresentadas nas seções anteriores relacionam-se, mesmo que indiretamente, à possibilidade de constituição de uma ciência da educação. Nesse sentido, seria importante o estabelecimento de um diálogo entre os principais autores que tratam da pesquisa educacional e aqueles que têm como objetivo principal definir o estatuto epistemológico da educação. Nota-se que, no caso brasileiro, tais discussões evoluem de forma independente, com referenciais e interlocutores diversos, o que causa certa perplexidade na medida em que, mesmo detentoras de características próprias, têm como pano de fundo a preocupação comum com a confiabilidade dos conhecimentos produzidos nessa área da Educação.

Referências

- ALVES, Alda Judith. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.
- _____. Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-63, jul. 2001.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. Brasília, *Em Aberto*, n. 31, p. 25-30, jul./set. 1986.
- CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 88, p. 5-17, fev. 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 63-66, maio. 1984.
- CARVALHO, José Sergio F. de. A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 20-30, ago. 1991.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 90, 1994.
- CUNHA, Luiz Antonio. Pós-Graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Cortez (77): 63-67, maio 1991.
- _____. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Brasília, CAPES/MEC, 1979.
- ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.
- ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 84-87, nov. 1984.
- _____. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.

GATTI, Bernadete. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.

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

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul/set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.

_____. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 67-70, maio. 1984.

_____. Orientações teórico- metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov. 1985.

KUENZER, Acácia. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, n. 31, p. 19-23, jul./set. 1986.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n 49, p. 43-44, maio. 1984.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

_____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.

_____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p. 25-31, maio 1985.

THOLLENT, Michel, J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio, 1984.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades, desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

Apresentado ao Comitê Editorial em 25/03/2011, aprovado em 30/07/2011