



1290003406



FE

ICC/UNICAMP R618c

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MARIA HILDEGARDES RODRIGUES**

65820809

**O CAMINHO DAS PEDRAS:  
TRAJETÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL, ANÁLISES E CRÍTICAS**

**Campinas  
2007**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**MARIA HILDEGARDES RODRIGUES**

**O CAMINHO DAS PEDRAS:  
TRAJETÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL, ANÁLISES E CRÍTICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia. Programa Especial para a Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

**Campinas  
2007**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	R618c
V:	EX.
TOMBO:	3406
PROC.:	129/08
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	28,02,08
Nº CPD:	427011

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R618c

Rodrigues, Maria Hildegardes

O Caminho das Pedras : trajetória da pesquisa educacional, análises e críticas / Maria Hildegardes Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Guilherme do Val Toledo Prado.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional. 2. Professores – Formação. 3. Pesquisador. 4. Conhecimento escolar. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-686/BFE

**DEDICO este trabalho aos meu pais, companheiros de todas as noites. Aos meus professores Roseli Fontana e Guilherme, que me trouxeram de volta a esperança perdida. E, principalmente, a Deus, que me ilumina e dá forças para continuar caminhando.**

### **AGRADECIMENTOS**

A Deus em primeiro lugar, por estar sempre me iluminando, exigindo e ao mesmo tempo dando a força necessária para prosseguir.

A meus pais que, durante os quatro anos de percurso, todas as noites, cuidavam da minha volta segura para casa.

A meus alunos, que me desafiam a cada dia.

Às minhas queridas amigas Elízia, Juliana, Fabiana, Elaine e Michele que me deram muita força em todos os momentos.

A meus professores, todos, mas em especial, à Professora Roseli C. Fontana, por ter acreditado em mim e ser a grande responsável por eu ter conseguido concluir o curso.

Ao meu orientador, Professor Guilherme, por me fazer acreditar, de novo, que a Educação vale a pena.

## RESUMO

O trabalho apresenta uma análise crítica do processo histórico da pesquisa educacional do país desde a década de 20 até a atualidade, discutindo seus enfoques, tendências, implicações sociais e métodos investigativos.

Com a finalidade de se entender os rumos tomados pela pesquisa educacional que acabaram por distanciar o conhecimento produzido pela universidades do conhecimento produzido pela escola, há uma discussão sobre as influências políticas e sociais que influenciaram em sua forma, além da rigidez do método científico de pesquisa, que rege até hoje a escolha e desenvolvimento dos trabalhos nesta área. Infelizmente, apenas o rigor do método científico não é suficiente para garantir bons resultados na pesquisa educacional. A complexidade da área da educação pede novas formas de pesquisa, onde sejam valorizados tanto os conhecimentos produzidos pelo pesquisador acadêmico quanto os conhecimentos produzidos pelo professor da escola. Portanto, a participação do professor-pesquisador na produção teórica acadêmica é tão importante para a solução de problemas na educação, quanto a valorização do cotidiano escolar, pelos pesquisadores das universidades. E a união desses dois elementos é primordial para mudanças significativas no sistema educacional do país.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa educacional, professor-pesquisador, pesquisador acadêmico.

## ABSTRACT

The essay presents a critical analysis on the historical process of the educational research in the country from the decade of 1920 up to the present date, discussing its approaches, tendencies, social implications and investigative methods.

With the purpose of understanding the trends followed by the educational research, which ended by separating the knowledge produced by universities from the knowledge produced by the school, the political and social influences that defined such situation are questioned, as well as the rigidity of the scientific method of research, which up to this date rules the choices and development of all studies in this area. Unfortunately, the severity of the scientific method alone is not enough to assure good results on the educational research. The complexity of the educational area demands new ways of research, in which both the knowledge produced by the academic researcher and the knowledge produced by the school teacher are considered valuable. Therefore, the participation of the teacher-researcher in the academic theoretical production is so important for the solution of educational problems, as the valuation of the daily life at school, by the university researchers. The union of these two elements is paramount for achieving significant changes in the educational system of this country.

Keywords: educational research, teacher-investigator, academic investigator

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
2.	<b>AFINAL, O QUE É PESQUISA?.....</b>	<b>04</b>
2.1.	PESQUISA EDUCACIONAL.....	06
3.	<b>UM POUCO DA HISTÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>09</b>
3.1.	O ENFOQUE DA PESQUISA EDUCACIONAL NO DECORRER DA CAMINHADA.....	11
3.2.	TENDÊNCIAS DA PESQUISA EDUCACIONAL EM RELAÇÃO À TEORIA E AO MÉTODO.....	15
4.	<b>PESQUISA EDUCACIONAL: O CAMINHO DAS PEDRAS</b>	
4.1.	PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	20
4.2.	PRATICISMO OU IMEDIATISMO.....	23
4.3.	ABSTRACIONISMO PEDAGÓGICO.....	26
5.	<b>COTIDIANO ESCOLAR, POLÍTICA E PESQUISA EDUCACIONAL.....</b>	<b>29</b>
5.1.	PROFESSOR-PESQUISADOR.....	33
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória da pesquisa educacional brasileira, tentando identificar as possíveis causas do distanciamento entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola.

A pesquisa bibliográfica será o método de pesquisa utilizado para a realização do trabalho, com a pretensão de se compreender as causas dessa distância, estudando o caminho percorrido pela pesquisa educacional no Brasil, desde a década de 20 até a atualidade.

Interessou-me esta temática porque uma das questões que me incomodaram enormemente ao ingressar no curso de Pedagogia, nesta Universidade, foi que, sendo professora, foram-me apresentados trabalhos de autores considerados ícones na área educacional, com espanto, vi, na figura do professor e nas situações práticas de sala de aula, apenas objetos de observação e análises críticas, em sua maioria, não muito positivas.

Quando ingressei na Unicamp, minha intenção, além de apenas cumprir a lei, tornando-me pedagoga, era saber o que pensavam os formadores de educadores, o que eles tinham a dizer em favor da minha categoria profissional. Qual não foi minha surpresa ao encontrar alguns professores doutores, especialistas em educação, que não consideravam relevante o conhecimento da prática do professor para a produção de conhecimento nessa área tão ampla e complexa que é a educação.

Por isso, senti a necessidade de entender o que aconteceu no processo de construção da pesquisa educacional, porquê pesquisadores e professores estão tão distantes, quando deveriam caminhar juntos. Estudar a história da pesquisa educacional pareceu-me o melhor caminho para se iniciar esta discussão, que já foi colocada em pauta e necessita de mais atenção.

A produção de conhecimento na área educacional, deve sua grande parte às pesquisas

realizadas em instituições escolares e Universidades. Apesar das muitas discussões em torno da educação brasileira, há um crescente número de trabalhos sobre os mais variados temas, desenvolvidos pela pesquisa da educação, então, faz-se necessário retomar o caminho (das pedras) percorrido pelos pesquisadores da área, para que se possa entender como tanto conhecimento fica de fora das salas de aula e, na maioria das vezes, nem chegam ao conhecimento do professor. Quais os fatores que atrapalham e atrapalham essa relação entre Universidade e escola e as produções elaboradas em ambas as instâncias? É possível a construção de pontes para diminuir essa distância? São essas questões que incomodam e que estão sendo discutidas neste trabalho.

Prática e teoria se complementam, são necessárias para um aprofundamento do conhecimento científico (BRANDÃO,2002), se se apresentam apenas repetições teóricas, de forma abstrata, ou seja, sem se considerar a prática, não há consistência na pesquisa, não há interesse pelos resultados. (AZANHA, 1992).

Por isso faz-se necessário estar atento ao distanciamento entre conhecimento produzido nas universidades e a prática do professor, analisando as questões que se apresentaram no decorrer da história e que contribuíram para aprofundar essa distância, para que, assim, possamos quebrá-la e construir novas pontes, que permitam unir atores que seguem por caminhos diferentes, mas que deveriam objetivar um mesmo ponto de chegada: a integração de seus trabalhos, a união de suas forças na busca de soluções viáveis e aplicáveis para a educação.

Este trabalho, portanto, através da análise de dados históricos, do diálogo com diversos autores e da crítica por mim construída, visa entender o porquê, no decorrer da caminhada da pesquisa educacional, professores e pesquisadores seguiram por caminhos diferentes e cada vez mais distantes.

Inciarei o trabalho descrevendo, brevemente, o significado da pesquisa e de pesquisa

educacional e a trajetória histórica da pesquisa educacional, suas características, enfoques, tendências e críticas.

Será exposta a relação entre teoria x política x prática, discutindo a importância de que, além do pesquisador que é externo à escola, o professor-pesquisador deva estar ativamente participando da realização das pesquisas, seja na escola, registrando seu trabalho, seja na academia; sozinho ou em parceria com o pesquisador acadêmico.

## 2. AFINAL, O QUE É PESQUISA?

Pesquisar, no sentido do dicionário Aurélio, significa buscar, indagar sobre alguma coisa. Nesse caso, cotidianamente pesquisamos; quando queremos descobrir algo sobre um assunto, como qual supermercado apresenta preços mais em conta, por exemplo.

A enciclopédia virtual Wikipedia, define a pesquisa como

um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.  
(<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa>, 2007)

Quando se trata de pesquisa acadêmica, existem alguns caminhos a serem percorridos. A pesquisa acadêmica, normalmente se desenvolve no âmbito da academia, ou seja, da universidade, faculdade ou outra instituição do ensino superior.

Juntamente com o ensino e a extensão, a pesquisa acadêmica é um dos pilares da atividade universitária e visa a produção do conhecimento especificamente para uma disciplina acadêmica pré-existente, relacionando os aspectos objetivos e subjetivos da realidade com o objeto a ser pesquisado.

Não basta apenas uma observação superficial sobre o objeto pesquisado, é necessário que sejam utilizados outros mecanismos e a produção de conhecimento possa estar apoiada em um referencial para que se possa ter uma certa segurança quanto ao conhecimento produzido, digo certa segurança, porque “na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena” (GATTI, 2002, p.10).

A pesquisa científica, de acordo com Severino (1996), deve apresentar alguns pré-

requisitos básicos. Identificada por ele como um discurso completo, a pesquisa pode apresentar-se sob a forma de um discurso narrativo, descritivo ou dissertativo e seguir uma linha de trabalho de acordo com o objetivo e o método escolhido para o estudo do problema. O autor aponta três fases que devem, segundo ele, estar presentes na pesquisa: a demonstração do problema, através da reflexão por argumentação, ou seja, quando há a articulação de fatos e idéias, que comprovem aquilo que se pretende demonstrar; o raciocínio, um dos elementos mais importantes da argumentação, que é um processo lógico de pensamento que permite que através dos conhecimentos adquiridos, se chegue a novos conhecimentos, com a mesma validade dos primeiros. O terceiro ponto importante para a pesquisa, trazido pelo autor é a questão do levantamento e a caracterização dos fatos que conduzirão o trabalho, ou seja, o método de pesquisa aplicado é de extrema importância para que se saiba quais instrumentos técnicos serão utilizados para a realização da pesquisa. Isso é necessário para que se ultrapasse o óbvio, o que é facilmente observável, para que se possa, inclusive, contrariar aquilo que se pensava antes de se iniciar a pesquisa.

De acordo com Gatti:

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Por tanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados (2002, p.10).

Segundo a autora, não há um modelo a ser seguido ao se desenvolver uma pesquisa. “A pesquisa não é, de modo algum, na prática uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (ibidem, p.11)”. Ou seja, mesmo que fale sobre um mesmo assunto, que os resultados sejam semelhantes, sempre haverá o olhar e a prática do pesquisador, que trará uma

nova versão sobre a pesquisa que foi realizada.

Os conhecimentos gerados em relação ao problema situado pela pesquisa, dependem da coleta e análise de dados. Tais dados podem ser desde “um conjunto de medidas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc” (ibidem, p.11) que poderão acrescentar e facilitar a compreensão da indagação a que se propôs a pesquisa.

Além disso, a construção do conhecimento depende de algumas condições ou circunstâncias que têm relação com o momento histórico, com contextos, métodos e teorias, que estão disponíveis ao pesquisador.

Para Brandão (2002), em qualquer área o pesquisador deve ter um amplo campo de conhecimento, pois, tudo o que é afirmado hoje, pode ser contestado amanhã. “A verdade perdeu o caráter permanente de outros tempos e é, com frequência, operada do ângulo da verdade como processo.” (BRANDÃO, 2002, p.63)

Ou seja, a verdade não é absoluta, haverá sempre quem a persiga, concorde e a conteste.

## **2.1 PESQUISA EDUCACIONAL**

No campo da pesquisa educacional, entretanto, as características são ainda mais específicas, uma vez que, todo o trabalho nessa área está relacionado a seres humanos. Então, não há como gerar conhecimento através de uma pesquisa experimental onde todos os elementos possam ser controlados, como na Física, Química ou Biologia. Afinal, não é possível aplicar determinados controles aos seres humanos, nem às situações sociais em que estão inseridos e que envolvem sua educação.

Mais do que isso, dentro da área educacional há um leque de assuntos a serem pesquisados que abrangem inúmeras conotações:

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc (GATTI, 2002, P.13).

Para Brandão, a pesquisa educacional sofre uma tendência de reproduzir discursos sobre teorias, ao invés de utilizar-se de um método crítico para analisar as propostas teóricas. Segundo a autora, essa é uma das grandes dificuldades, que emperram a progressão do conhecimento em educação.

O tipo de conhecimento da Educação difere das outras áreas, por exemplo,

conhecer os processos cognitivos das crianças é fundamental, como também o é o conhecimento das questões sociais, mas esses conhecimentos não são suficientes para resolver questões ligadas ao trabalho cotidiano com crianças em uma sala de aula. A ciência da educação tem demandas diferentes da ciência cognitiva, ou da Sociologia, embora destas necessite para tratar seus problemas. Porém, não podem confundir-se (GATTI, 2002, p.61).

Desse modo torna-se importante um novo olhar sobre o assunto; muito mais que teorias que possuam aspectos que caracterizem a pesquisa educacional como científica, o que não deixa de ser importante, faz-se necessário e urgente traçar um novo caminho que una teoria e prática, para que a busca de soluções, na educação, seja mais efetiva. Levando em consideração toda a complexidade e diversidade do campo educacional.

Há uma movimentação nas Universidades, por parte de alguns professores-doutores, para a realização de pesquisas que tratem com a mesma importância teoria e prática. Com uma nova tendência de pesquisa: a pesquisa-ação que não se contenta com a visão positivista, que separa fatos e valores, pensamentos e ações, pesquisador e pesquisado. Preocupa-se com a

transformação da práxis, através da análise da prática. Barbier (2003) citado por Franco (2005) afirma que: “ A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito do seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (p.59)”. Mesmo assim, a distância entre pesquisadores e professores continua grande.

Por isso, o próximo tópico deste trabalho traz um pouco da História da Pesquisa Educacional Brasileira, visando conhecer os seus caminhos, que acabaram por desenhar as características que a acompanham até hoje.

### 3. UM POUCO DA HISTÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Ao fazer o estudo da história da pesquisa educacional no Brasil, é possível perceber alguns fatores que influenciaram a desvalorização da prática escolar, por parte de alguns pesquisadores acadêmicos em seus estudos investigativos.

Como já citado anteriormente, a pesquisa educacional não possui um método próprio, e isso tem relação direta à falta de tradição no campo de pesquisa educacional no país. Isso fica claro quando acompanhamos o processo de desenvolvimento dessa área, desde o seu início.

De acordo com Gatti, 2002, inicia-se um movimento em relação à pesquisa educacional a partir dos anos 20, mas é na década de 30 com a criação do Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, por Anísio Teixeira, que os trabalhos, no país, passaram a ser mais sistemáticos. O reconhecimento da pesquisa educacional deu-se, para ser mais exata, no ano de 1938, justamente devido a criação do Instituto.

Na época, a finalidade do Inep era desenvolver investigações sobre os diversos assuntos ligados à educação, a fim de contribuir com a administração pública em relação às questões educacionais do país.

Certo tempo depois, em 1955, com o decreto de lei n.38.460, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, vinculados ao Inep. A partir daí, “a construção do pensamento educacional brasileiro, pela pesquisa sistemática encontrou um espaço específico de produção e formação, e de estimulação (ibidem, p15)”.

Tanto o Inep quanto os Centros, foram de grande importância para a pesquisa empírica na área educacional, uma vez que nas instituições de ensino superior e Universidades a produção de pesquisa da educação era quase inexistente; além disso, esses centros foram

“produtores e irradiadores de pesquisa e de formação em métodos e técnicas de investigação científica na área educacional (ibidem, p.16)”.

Nas décadas de 40 e 50 houve uma interação entre os centros de pesquisas e os professores de cursos superiores; a partir daí a pesquisa passou a ser mais institucionalizada, devido às séries de publicações regulares, cursos de formação de pesquisadores e a participação de docentes internacionais, principalmente da América Latina. Essa institucionalização proporcionada pelos centros, se deu também pela criação de uma fonte de dados e de grupos voltados à pesquisa educacional em universidades.

No final da década de 60 com a implementação de cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e cursos de formação no exterior, houve uma aceleração no processo de institucionalização dos trabalhos. Com isso o foco de produção da pesquisa passou ser o das universidades, extingüíram-se os Centros de Pesquisa Regionais do Inep e houveram investimentos na área de pós-graduação, nessas instituições.

Na verdade, de acordo com Gouveia (1971, p.10), a pesquisa foi, inicialmente, negligenciada pelas universidades, sendo poucos professores universitários que se propuseram a realizar trabalhos que tivessem cunho intelectual, com esforços individuais. Por isso, a importância da criação dos primeiros programas de cursos de pós-graduação no final dos anos 60, são eles que constituirão um foco para a realização da pesquisa nas universidades.<sup>1</sup>

Isso não significou uma evolução imediata na pesquisa educacional, segundo Warde (1990), uma vez que as Universidades não estavam preparadas, tanto no aspecto conceitual quanto no administrativo, para assumir a demanda, caracterizando uma descontinuidade radical no processo da pesquisa. Os interesses que motivaram tal mudança diziam respeito ao aumento do quadro dessas instituições, ou seja, a pesquisa em si, estava em segundo plano.

---

<sup>1</sup> Em 1964, a UNESCO e o INEP, delegam ao CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais) a realização de um curso para treinar pesquisadores na área educacional (FREITAS, 2001, p.107-108).

Na verdade, muitas universidades continuaram sua característica de formação profissional, sem preocupar-se com a pesquisa educacional, o que, de certa forma, contribuiu para a formação de professores executores, prontos apenas para aplicar as técnicas de ensino, ao invés da formação de professores pesquisadores.

Portanto, algumas dificuldades surgiram, principalmente, em relação às metodologias e teorias, que serão estudadas, posteriormente, neste trabalho.

### **3.1 O ENFOQUE DA PESQUISA EDUCACIONAL NO DECORRER DA CAMINHADA.**

Em seu início, de acordo com Gouveia (apud in GATTI, 2002), o enfoque da pesquisa educacional, era principalmente psicopedagógico, baseado em estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medidas de aprendizagem. Apesar de serem lançadas várias teorias sobre o assunto, as tentativas de se transformar as teorias científicas em algo aplicável e prático para a vida escolar enfrentaram uma enorme dificuldade causada pela desconsideração da complexidade dessa transformação. Principalmente, pelo fato de não se levar em conta as questões cotidianas da vida escolar.

Em meados dos anos 50, após a saída de um ciclo ditatorial, houve uma tendência em se integrar à sociedade processos mais democráticos; com isso, a pesquisa educacional voltou-se para enfoques sociológicos.

Vive-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolarização da população nas primeiras séries do nível fundamental, em função da grande ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior (SILVA, GATTI, 1990). O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser, nesse momento, a relação entre sistema escolar e certos aspectos da sociedade (GATTI, 2002, p. 17).

A imagem do bom professor, como sendo aquela onde o profissional deveria ter um domínio sobre um saber disciplinar e um bom preparo didático para passar o conhecimento ao aluno, esteve presente em inúmeros cursos de formação, inclusive os de nível superior. Infelizmente, o grande aumento das matrículas no ensino fundamental, acabaram por demonstrar que essa concepção seria inviável para as novas demandas da escola brasileira. Principalmente, pela diversidade sócio-econômica, cultural, psicológica das crianças que chegavam à escola e que antes não tinham acesso a ela.

Já nos anos 60, o cenário do governo militar, trouxe para a pesquisa educacional um novo enfoque, voltado para economia, enfatizando o planejamento dos custos, da eficiência, das técnicas e tecnologias no ensino profissionalizante. Ou seja, a política desenvolvimentista é quem direciona tanto a política científica, quanto a pesquisa educacional. Nesse quadro a formação de professores passa a ser a de formar profissionais capacitados para executar uma educação tecnicista.

Entretanto, algumas instituições de ensino superior apresentaram um quadro diversificado de pesquisas, e, em meados da década de 70 há uma ampliação, não só das temáticas de estudo, como um aprimoramento dos métodos, graças a expansão do ensino superior e de alguns cursos de doutorado e mestrado.

Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a se distribuir mais equitativamente entre diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só houve aumento de trabalhos em temas diversificados, como também quanto aos modos de enfocá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, como também, qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização estende-se a muitos estudos. (GATTI, 2002, P.18)<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Quanto aos métodos qualitativos e quantitativos citados pela autora (Gatti, 2002), serão discutidos mais adiante, neste trabalho.

A partir do final da década de 70 e início da década de 80 há um descrédito em relação à resolução de problemas através dos enfoques tecnicistas, das ciências naturais de classificação, da operacionalização e mensuração das variáveis. Com isso, o perfil da pesquisa educacional brasileira muda, influenciada pelas metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito, que fazem uma crítica à realidade social; há um enriquecimento nessa área, o que dá vazão a novas perspectivas, abrindo espaço para abordagens críticas. Surge a perspectiva da pesquisa-ação.

Para a pesquisa-ação, de acordo com, Maria Amália Santoro Franco há , no Brasil, pelo menos três conceituações diferentes:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica ( 2005, p.484).

A partir daí, novas críticas começaram a se formular a respeito dos métodos e na coleta de dados utilizada na pesquisa educacional.

A partir de meados da década de 70, proliferam as críticas ao positivismo implícito na suposição da objetividade dos “dados” coletados pelos pesquisadores que modelavam as suas pesquisas pela tradição das ciências da natureza no campo da educação. Começam a surgir as primeiras dissertações de mestrado que procuram explicitar a necessidade de referências teóricas que permitam uma leitura mais rigorosa e fundamentada da empiria; partindo do princípio do caráter construído dos dados e, portanto, da importância do observatório a partir do qual eles são “enquadrados”, torna-se norma o relato da opção teórica, quase sempre antecedendo o relatório da pesquisa. Foi assim que surgiu a “tradição” dos ainda tão presentes (e, freqüentemente, indigestos) quadros teóricos. Eles expressaram, à época, um importante avanço, na medida em que questionavam a suposta neutralidade científica. Este momento foi um passo decisivo na direção da procura da identidade científica da educação (BRANDÃO, 2002,p.66).

É verdade que, como a própria autora diz, os “indigestos quadros teóricos” significaram um importante avanço na procura da identidade da pesquisa científica na educação, mas o apego indiscriminado à teoria, como sendo o único caminho para garantir o nível científico da pesquisa, trouxe também um descrédito e até, o que poderíamos chamar, de “descarte” do conhecimento produzido pelos professores, no cotidiano escolar.

No anos 70 e 80, esse processo de transformação na pesquisa educacional brasileira, apresentou-se, no contexto político, em dois momentos:

Primeiro momento: houve limitação da liberdade de toda a sociedade; censura rígida em todas as áreas; política econômica que privilegiava a elite, baseada no acúmulo de capital e valorização das tecnologias de diferentes naturezas.

Segundo momento: iniciam-se movimentos sociais que passaram a criar manifestações sócio-culturais e a crítica social. Foi um período de transição, momento de lutas sociais e políticas; numa tentativa de se voltar lentamente à democracia. Nesse sentido, a pesquisa educacional se integra às críticas sociais.

Sendo assim, já na década de 80, aparecem produções (como teses de mestrado e doutorado) que se baseavam, por exemplo, nas teorias marxistas, para tratar as questões educacionais.

Grandes diversificações na pesquisa começam a ocorrer nas décadas de 80 e 90, não só em relação às temáticas, como também nas formas de abordagem, graças a intensa expansão no ensino superior, cursos de graduação e formação de quadros no exterior, que, através do retorno para as Universidades, proporcionaram uma grande contribuição para a área. A consistência da pesquisa, passa a ser analisada a partir desses anos.

Consolidam-se grupos de pesquisa em algumas sub-áreas da educação, motivados pela necessidade das instituições ou pela maturação de alguns grupos que já vinham trabalhando

de forma integrada.

Temas como:

alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (GATTI, 2002, p. 20) foram pesquisados por grupos sólidos de investigação.

Esse movimento pode ser acompanhado tanto pelas Conferências Brasileiras de Educação dos anos 80, como pelo desenvolvimento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), por suas reuniões anuais. Esta associação teve, a partir do final da década de 70, papel marcado na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas.”(ibidem, p.20)

A expansão da pesquisa educacional no ensino superior ou em centros independentes, ficou bem caracterizada pelas reuniões e grupos da ANPEd<sup>3</sup>, que com mais de 20 grupos de pesquisa na área, anualmente, contava com a presença de mais de dois mil especialistas “entre pesquisadores e alunos dos mestrados e doutorados, com aumento sistemático de trabalhos que são submetidos à apreciação científica (GATTI, 2002, p.20).”

### 3.2 TENDÊNCIAS DA PESQUISA EDUCACIONAL, NOS ANOS 80, EM RELAÇÃO À TEORIA E AO MÉTODO.

A tendência da pesquisa educacional nos anos 80, foi a crítica em relação à teoria e o método de pesquisa. De acordo com Gatti, 2002, estudos demonstram que houve grande desigualdade na qualidade de produção devido à questões de embasamento, produção teórica e utilização de certos procedimentos de coleta de dados e de análise.

Essas dificuldades, inclusive as de se construir categorias teóricas mais consistentes, ligadas à complexidade e aos contextos sociais que permeiam a educação, levou a investigação na área a aderir a sociologismos, economicismos, psicologismos e

<sup>3</sup> ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, criada em 1976 por Programas de Cursos de Pós-Graduação. (<http://www.anped.org.br/inicio.htm> – acessado em nov. 2007)

psicopedagogismos, “especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas<sup>4</sup>”. (GATTI, 2002,p.21)

Nas décadas de 80 e 90, grande parte dos trabalhos em pesquisa da educação, tinham influência de modelos propostos nos Estados Unidos, Inglaterra ou França.

Embora nem toda a produção assim se caracterize, boa parte dela reflete o que poderíamos chamar de modismos periódicos, provavelmente, reflexo da pouca institucionalização e da pequena tradição que tínhamos de produção científica nessa área de estudos. Isto pode estar associado também, a certas características de desenvolvimento de estruturas de poder na academia, e, portanto, das lutas e manutenção de posições nas instituições onde a pesquisa educacional tem seu curso(GATTI, 2002,p.22)

Uma outra característica da pesquisa educacional nessa época, foi o que a autora chama de “imediatismo” (chamado por Azanha, 1992, de “praticismo”), tanto na escolha dos problemas a serem pesquisados, quanto na aplicação das conclusões, que muitas vezes são colocadas na pesquisa como recomendações a serem seguidas.

Gatti (2002) enfatiza que, apesar de existirem situações cotidianas no âmbito escolar que possuam caráter de urgência para serem resolvidas é preciso tomar cuidado para não limitar a pesquisa educacional e se prender no que é facilmente observável, deixando-se de lado questões mais profundas e realmente fundamentais. (p.23)

Para a autora (GATTI, 2002)

a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões rápidas (p.23).

Faz-se necessária uma colocação sobre a fala da autora: “a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano.” Em primeiro lugar, os impasses do cotidiano não são pequenos, são extremamente diversos e possuem um grau de complexidade

<sup>4</sup> Referem-se as teorias derivadas da pesquisa piagetiana à respeito do desenvolvimento do pensamento infantil.

que merecem atenção. São eles os responsáveis pela necessidade que o professor da escola tem de adquirir conhecimentos que possam auxiliá-lo em suas decisões para uma melhor intervenção junto ao aluno em seu processo de aprendizagem. Realmente é necessário ter cuidado ao se realizar uma pesquisa com o objetivo de se encontrar respostas ou soluções imediatas, tanto no campo teórico quanto no prático, mas se tanto teoria quanto prática são importantes no processo educacional, por quê o estudo do cotidiano não se coaduna com o tempo da pesquisa? Se a pesquisa não puder estar a serviço de auxiliar na busca de soluções para problemas do cotidiano, levando em consideração o próprio cotidiano, como nós professores poderemos encontrá-las, na verdade até poderemos, mas a que preço? Por quê a pesquisa da prática do professor é considerada supérflua, se é ela que no dia-a-dia constrói, juntamente, com outras práticas o desenho do que é a educação no Brasil? Se os professores estiverem bem formados intelectualmente, se tiverem instrumentos e condições para analisar a própria prática, não será possível realizar uma pesquisa com um nível de profundidade considerável, que possa construir um conhecimento considerado científico? Sinceramente, acredito ser, além de totalmente possível e viável, um trabalho a ser realizado com extrema urgência.

Ao mesmo tempo em que é preciso tomar cuidado com o imediatismo na pesquisa, também se faz necessário estar atento a não deixar o cotidiano de lado, tendo o imediatismo como desculpa. Tanto o estudo teórico, quanto o da prática necessitam de seriedade e profundidade, na realização da pesquisa educacional.

Em continuidade ao estudo das tendências da pesquisa, as condições institucionais, nas décadas de 80 e 90, que apoiavam a pesquisa também são ressaltadas por Gatti (2002). Na verdade, eram poucas as instituições que ofereciam algum tipo de apoio, sendo assim, a pesquisa educacional tinha uma característica mais individual, inclusive nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que vinha e vem dificultando, até hoje, a consolidação de grupos de

pesquisa, com uma produção continuada.

A maioria das universidades brasileiras tinham como principal característica o ensino profissionalizante, ou seja, não tinham estrutura para assumir como função a produção do conhecimento sistemático.

Muito pouco espaço abria-se para a pesquisa nessas instituições a não ser a partir de pouco tempo para cá, quando outras perspectivas sociopolíticas colocam novos referenciais para a constituição de universidades. O grande desenvolvimento no final da década de 80 e nos anos 90 de programas de mestrado e doutorado, com estímulos específicos à pesquisa e com avaliações periódicas, a redefinição das exigências para as carreiras docentes universitárias, trazem mudanças substantivas, nesse quadro institucional (p.25).

Além das condições das instituições universitárias brasileiras com relação à pesquisa educacional, também é apresentada a questão do impacto social que as pesquisas educacionais geram nas inovações do campo da educação.

Para Gatti, 2002, existe uma insuficiência na colaboração entre produtores do conhecimento sistemático com as reformas e o próprio desenvolvimento do sistema educacional no país, devido a fatores como:

desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de maior procura por parte dos órgãos governamentais em relação à universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de comunicação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino em fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (p.33).

De acordo com a autora não há mecanismos que propiciem uma interação entre pesquisa e prática escolar, há uma visão idealista “quanto a relação pesquisas-políticas-ações educacionais. Isto não condiz com as perspectivas de produção histórica de relações, seja quanto a objetos da cultura, seja quanto a movimentos político-sociais.”(ibidem,p.34) Essa visão está relacionada tanto com os profissionais das redes de ensino, quanto com os

pesquisadores das universidades.

Essa falta de colaboração acaba criando vários grupos atuantes na área educacional, que trabalham de forma totalmente independente. Não há consideração das políticas em relação à pesquisa e ao professor; nem do professor em relação à pesquisa; muito menos da pesquisa em relação professor. É como se estivessem todos num mesmo barco, mas cada um querendo seguir um rumo diferente, ou seja, ninguém sai do lugar. Então, surgem críticas mútuas que tentam encontrar um culpado para essa estagnação. Ora, todos são culpados. É preciso sair dessa postura defensiva e acusativa e assumir que a união de forças é uma das formas para se vencer a crise que se instalou na educação brasileira. Política pública é uma questão delicada, uma vez que envolve questões partidárias que influenciam enormemente as decisões tomadas, portanto, fica claro que a união entre escola e universidade é mais que necessária, é de extrema urgência! Principalmente, para que haja força suficiente para atuar frente às políticas públicas, tanto com propostas quanto com questionamentos críticos que possam estar a serviço da qualidade do ensino brasileiro.

Zaia Brandão (2002) discute ainda que, na década de 80, a grande característica da pesquisa era embasar-se na teoria, com o pressuposto de que a teoria é que viabilizava a interpretação e compreensão da prática. “ A repetição empobrecida, das referências teóricas mais em moda, entretanto, trouxe para o interior dos programas de pós-graduação hábitos de reificação teóricos indesejáveis ao avanço do conhecimento.”( p.67)

Para Lüdke (1998), o problema é que na educação, como nas ciências sociais, há muita dificuldade em se criar um “estatuto metodológico” próprio, devido a grande complexidade do fenômeno educacional, então, o pesquisador acaba preso a limitações impostas pelos processos de produção de conhecimento, tradicionalmente conhecidos como científicos. Mas essa complexidade, traz também uma necessidade de buscar novos caminhos e novos focos de discussão.

## 4. PESQUISA EDUCACIONAL: O caminho das pedras

### 4.1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Como já dissemos anteriormente, Gatti (2002), afirma que, nos anos 80, muitas questões foram levantadas em relação à teoria e ao método<sup>5</sup> de pesquisa (muitas não encontraram solução até hoje em dia), o que levou a uma grande desigualdade em relação ao embasamento teórico e aos métodos, nos resultados de produção de pesquisa no decorrer da sua existência, principalmente, em relação à qualidade.

De acordo com Brandão (2002), a ampliação da produção teórica não foi acompanhada pelo aperfeiçoamento dos instrumentos e referenciais analíticos utilizados pelos pesquisadores da área educacional. O que trouxe para a pesquisa educacional uma inconsistência e a

falta de uma tradição teórica que sustente uma reflexão mais densa e encaminhe diferentes linhas de pesquisa para o estudo do fenômeno da educação. A tendência a reproduzir “discursos sobre teorias ao invés de operar criticamente com as referências teóricas é um dos primeiros obstáculos, a meu ver, à progressão do conhecimento em educação, em termos compatíveis com as outras áreas das ciências humanas e sociais.(p. 64)

A presença na pesquisa educacional, como já foi dito anteriormente, de instrumentos conhecidos no campo da pesquisa em geral como tradicionalmente científicos, acabaram atraindo a procura do pesquisador da educação, uma vez que, devido a complexidade da educação, não havia (e ainda não há) um modelo específico para a realização do trabalho. Portanto, determinações acadêmicas tradicionais da pesquisa é que asseguram ao pesquisador, a condição de seu trabalho ser considerado como verdadeiramente científico.

Para Brandão (2002) a pesquisa da educação dependia e depende, ainda, de outras

---

<sup>5</sup> Segundo Severino (1996): “Entende-se por métodos os procedimentos mais amplos do raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados (p.130).”

áreas; elas servem como um suporte teórico-empírico da produção do conhecimento.

Gatti, (2002), aponta para mais um fato importante em relação à crítica dos modelos estatísticos de pesquisa, chamados de quantitativos e a defesa dos modelos chamados qualitativos, ou seja, que não se baseiam nos números para coleta de dados. Trata-se de modelo quantitativo, a pesquisa que se aplica ao que é mensurável na realidade, usando técnicas de amostra de uma população. Seus resultados podem auxiliar na produção de ações coletivas, já que são passíveis de generalização. Busca um resultado estatístico e permite que se façam estimativas amplas e diversificadas. São necessários muitos participantes a serem pesquisados neste modelo de pesquisa. O modelo qualitativo de pesquisa, diferentemente do quantitativo, restringe-se a um número menor de pesquisados, não sendo possível generalizar seus resultados para toda a população. Há uma intenção de profundidade no estudo do fenômeno, leva-se em conta toda a sua complexidade e particularidade, como já dito, não almeja alcançar a generalização, mas a singularidade. <sup>6</sup>

Gatti (2002), afirma que as críticas à utilização do modelo quantitativo em prol do modelo qualitativo, para a pesquisa educacional, não apresentavam explicitação dos seus princípios, e seus discursos normalmente eram considerados vagos, por não estarem fundamentados em conhecimentos consistentes sobre o modelo quantitativo. Na verdade, a especificidade da pesquisa educacional, não pode ficar restrita ao modelo quantitativo, sempre haverá a necessidade de uma análise mais profunda dos dados, por isso:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e do outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2002, p. 29).

Várias críticas desse aspecto foram formuladas, mas sem muita profundidade, mesmo

<sup>6</sup><http://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa>, acesso em nov. 2007

assim, as análises com dados quantitativos, segundo a autora, foram praticamente banidas da pesquisa.

Atualmente, é freqüente perceber a utilização de outras técnicas de análise não quantitativas para coleta de dados como: observação cursiva ou participante, análise de conteúdo, análise documental, histórias de vida, depoimentos, etc. Abordagens como essas, tornam-se alternativas para uma nova visão dos problemas a serem pesquisados e, também, instrumentos para que haja uma revisão nos parâmetros que definem o que é fazer ciência.

Seus fundamentos são outros e manifestam-se pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinística, da objetividade baseada na idéias da imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estática. Trazem também um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador, assim como em outros modelos, por exemplo, nos experimentais ou quase experimentais, coloca-se a necessidade de um domínio de técnicas de construção de instrumentos sofisticadas e compreensão das análises estatísticas complexas em seus fundamentos. Os estudos de natureza dita “qualitativa” não podem significar uma banalização (GATTI, 2002, P.30).

A grande questão no caso, ao se verificar as vertentes da pesquisa educacional, é se há um domínio real dos procedimentos teórico-metodológicos, dentro de quaisquer abordagens utilizadas pelo pesquisador.

É verificável grande deficiência, nas pesquisas educacionais, no que diz respeito à formulação de hipóteses, variáveis, validade ou fidedignidade dos instrumentos de medida, “...ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, às possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método empregado” (ibidem, p.31).

Para Azanha (1992), é necessário estar atento a esse tipo de crítica, pois, verificar falhas nas questões metodológicas, nem sempre descaracteriza a pesquisa do seu valor científico. Ele afirma que:

A permanente possibilidade de apelo a concepções alternativas de ciência, em face de divergências metodológicas, parece condenar a um malogro inevitável a utilização eficiente e generalizada da noção da qualidade científica como significando presença de falhas metodológicas. Aliás, o reconhecimento desse fato, muitas vezes, pode servir de sustentação a posições refratárias à discussão e que, por isso mesmo, se encastelam numa auto-suficiência quase incompreensível. ...o peso da tradição positivista, nos aspectos científicos da educação geral e na educação propriamente científica, nos familiarizou com uma visão unitária e abstrata do saber científico. Nem poderia deixar de ser assim porque a própria história da ciência somente nas últimas décadas libertou-se dessa visão simplificada da ciência e do seu desenvolvimento histórico como simples acrescentamentos cumulativos. Neste ponto, retomando a questão da qualidade científica da pesquisa, temos que reconhecer que o seu exame precisa levar em conta a teoria da ciência subjacente aos esforços de investigação. Sem essa cautela qualquer discussão seria inútil.” (ibidem, p.19)

Para Lüdke (1998), os pesquisadores que estão envolvidos com a área educacional acabam se afastando da linha tradicional da pesquisa, uma vez que, seu campo de trabalho envolve inúmeros atores e diversas situações de grande complexidade. São necessárias novas posturas para que se possa estudar os fenômenos da educação.

Pesquisadores de *fora* da escola, principalmente da universidade, deverão se aproximar do professor-pesquisador, de modo especial neste ponto, para ajudá-lo com sugestões e análises teóricas pertinentes. Para romper com a lógica da pesquisa tradicional, que não questionava as condições contextuais de valores e objetivos propostos de *cima* para o trabalho docente e a pesquisa nas escolas (ibidem, p.30).

O importante é lembrar da necessidade de interação dos pesquisadores com os professores-pesquisadores, da promoção de uma troca de experiências e conhecimentos, para que haja uma resposta real para as situações que estão à espera de soluções na educação básica.

#### 4.2 PRATICISMO OU IMEDIATISMO

Tanto Gatti (2002), quanto Azanha (1992), trazem à tona uma questão que acometeu a pesquisa educacional em sua trajetória: o praticismo ou imediatismo.

O imediatismo (Gatti, 2002) ou praticismo (Azanha, 1992), já discutido anteriormente, se referia a tendência da pesquisa na escolha dos problemas e na aplicabilidade direta e imediata das conclusões das pesquisas, sob a forma de recomendações dadas aos professores da escola.

Azanha (1992) afirma que isso aconteceu devido ao fato do grande aumento nos níveis de matrículas nas escolas, com a popularização do ensino, portanto, muitas decisões de ordem prática precisavam ser tomadas em caráter de urgência, então, assegurar através da pesquisa, a fundamentação dessas decisões era, de certa forma, uma questão lógica.

Mas há uma consequência desse modo de ver a pesquisa educacional, segundo o autor:

Qualquer indivíduo que trabalhe no campo da educação, quer seja na prática efetiva ou na área da análise e da investigação, sabe, por força da própria experiência, que há uma imensa discrepância entre o volume do esforço da pesquisa educacional e as suas minguadas repercussões práticas. Muitas tentativas de compreensão do que se passa têm sido feitas. (...) a mais direta e óbvia consequência da ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam “problemas práticos” acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos, que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica. Paradoxalmente, parece que o efeito do “praticismo” é a penúria de resultados práticos.”(AZANHA, 1992, P.21)

A pesquisa educacional que visa buscar soluções imediatas para questões práticas sem preocupar-se com o embasamento teórico ou nem levá-lo em consideração, traz para a pesquisa, segundo o autor (Azanha, 1992), um efeito “calamitoso e devastador”, devido ao abandono da teorização, que garante à pesquisa um status científico, não só isso, mas é preciso estar atento à profundidade das questões que envolvem determinada situação prática, pois a

ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo (AZANHA, 1992, p.21).

As conclusões geradas por esse tipo de pesquisa são tão triviais que perdem seu valor tanto na área teórica, quanto na prática. Ou seja, de acordo com Azanha (1992), é necessário tomar cuidado com a “ausência de problemas autênticos” da educação, que estão inseridos nas pesquisas influenciadas pelos debates políticos e modismos pedagógicos, que acabam se baseando apenas no levantamento de dados, para codificações, tabulações e computações que na verdade, nada têm de relevantes, apenas apontam dados facilmente observáveis.

A grande preocupação da promoção desse tipo de pesquisa é que:

acabe-se por aderir, como se não houvesse alternativa, a uma concepção de investigação científica em que esta é reduzida à coleta e classificação do que se chama de fatos e à busca de correlações entre eles (ibidem, P.22).

Para Gatti (2002), o imediatismo traz um empobrecimento teórico muito grande, com isso perguntas que possuam um espectro mais amplo deixam de ser discutidas, porque os problemas “são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances. Além disso, a relação pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista.”(pg.23)

É possível perceber, pela postura dos autores, uma crítica ao modelo quantitativo de pesquisa, na questão educacional, no caso de só se recorrer a ele para se estudar problemas de ordem prática, sem a utilização de teorias científicas que possam auxiliar em um estudo mais profundo do problema e promover uma análise que possibilite resultados que tragam benefícios para a educação, tanto na área teórica, quanto na prática. Não se pode esquecer de que o estudo baseado em teorias científicas é de extrema importância, mas ele por si só, não foi até hoje, suficiente para solucionar a crise educacional existente no país. Então fica claro que apenas o estudo teórico não é interessante, mas só o estudo da prática, de maneira superficial, não torna-se, por si só, suficiente na busca de soluções de problemas educacionais,

corre-se o risco da pesquisa cair no Abstracionismo Pedagógico, que será o próximo ponto a ser discutido.

### 5.3 ABSTRACIONISMO PEDAGÓGICO

De acordo com Azanha (1992), o abstracionismo pedagógico se caracteriza, na pesquisa educacional, quando há o estudo de um problema real, através apenas de teorias, seguindo o que ele chama de “princípios” e “leis”, sem levar em consideração a situação real e concreta em que o problema está inserido.

Ao se referir ao tipo de investigação, que acaba incorrendo ao abstracionismo, o autor diz que uma das falhas apresentadas, além das pretensões teóricas, é apenas “utilizar-se da teoria disponível (ou melhor, de contrações esquemáticas dela) para efetuar operações 'formais' de classificação de 'fatos' da realidade como se essas operações constituíssem explicações. Assim, a compreensão histórica acaba se resumindo na 'aplicação' de 'referenciais' de uma realidade desconhecida (AZANHA, 1992, p. 43)”.

Embora o abstracionismo, em algumas situações possa ser considerado mera ingenuidade na maneira de conduzir os trabalhos de pesquisa, há também o momento em que há uma clara intenção, “um golpe de astúcia, ideológica ou não”, que pode resultar, usando palavras do autor, um escamoteamento da realidade.

Azanha (1992) defende uma interação entre teoria e prática:

Há décadas, sucedem-se análises da escola brasileira de 1º grau, concluindo as mesmíssimas coisas: insuficiência numérica e má qualidade. Embora a primeira característica seja uma simples questão de estatísticas e, portanto, quase indiscutível, com relação à má qualidade o fundamento empírico das análises é quase impalpável, porque os estudos que veiculam a tese são desacompanhados das laboriosas descrições indispensáveis e substituídas pela superficialidade abstracionista que ignora a riqueza do real, classificando-o por meio de esquemáticas contrafações teóricas”.(AZANHA, 1992, P.53)

Para o autor, pesquisas que se baseiam no abstracionismo pedagógico, têm a destituição tanto do valor teórico quanto do prático e perdem seu valor acadêmico, não despertando interesse, a não ser “aquele ligado à fatalidade dos prazos da carreira universitária.”(p.56)

Lüdke (1998), afirma que o abstracionismo pedagógico, quando aparece nas pesquisas, apresentam como problemas “pseudoproblemas”, que se ajustam às metodologias próprias da área científica. Tais estudos trariam como resultados, nada mais do que “pseudoresultados”, que podem ser interessantes, apenas, para garantir ao pesquisador “o mérito conferido pelo trabalho considerado como 'verdadeiramente científico' (p.27).”

Há uma grande preocupação, por parte dos pesquisadores, em relação a realização de um trabalho considerado científico. Larabee (1992) citado por Lüdke (1998), afirma que existe uma

atração exercida pelo sucesso da lógica racional das áreas ditas científicas, sobre os pesquisadores de educação. Para assegurar êxito na carreira universitária, esses pesquisadores estariam se deixando atrair por tal lógica, em suas pesquisas, em detrimento do uso de recursos mais apropriados aos tipos de problemas trabalhados pela pesquisa em educação (p. 27)

Nesse caso, há de se pensar que, não só alguns pesquisadores tem uma preocupação excessiva com a caracterização científica da sua pesquisa, buscando fundamentá-la apenas com a utilização de instrumentos teóricos, como também há, por parte da academia, uma postura que valoriza muito mais este tipo de trabalho. Bem, a educação, como já dito no início deste trabalho, apresenta uma diversidade de campos, sujeitos e situações que exige uma nova forma de pesquisa, que alie todos os envolvidos em sua área. Uma pesquisa que valorize todos os aspectos da educação, seus sujeitos, suas necessidades reais, utilizando-se de toda a forma de conhecimento que seja possível, seja do pesquisador ou do professor e que possa ser

reconhecida pela academia como tão científica quanto qualquer outra. Portanto, há de se travar uma batalha com a tradição acadêmica no âmbito da pesquisa educacional, para que a academia se abra às novas tendências que levam a pesquisa educacional a trilhar novos caminhos.

## 5. COTIDIANO ESCOLAR, POLÍTICAS E PESQUISA EDUCACIONAL

É de extrema importância a realização de uma breve análise sobre as relações entre cotidiano escolar, políticas educacionais e a pesquisa na área da educação. O cotidiano escolar, hoje em dia, está em foco através de trabalhos que visam a pesquisa-ação, ou seja o trabalho do pesquisador junto ao do professor- pesquisador. Mesmo assim, ainda há muita resistência por parte de alguns pesquisadores sobre a participação do professor da escola fundamental, através da sua experiência e conhecimento na pesquisa educacional.

Além disso as políticas públicas não têm interesse em ouvir nem pesquisadores, nem professores nas resoluções que tomam a respeito da educação no país, isso dificulta bastante o trabalho, tanto dos pesquisadores, quanto dos professores.

As políticas educacionais, através de seus órgãos governamentais, traçam objetivos, aplicam recursos, procedimentos e estratégias, determinando o tempo ou ritmo de ação dentro da educação. O que nem sempre condiz com os valores, recursos escassos, dificuldades e principalmente, o tempo a que está atrelada a pesquisa educacional e o cotidiano escolar.

As determinações governamentais, chegam até a escola numa ordem de “cima para baixo” e na maioria dos casos, não há como se escapar delas e o professor, mesmo quando contra a vontade, tem que acatá-las.

O interessante é que, no âmbito das políticas educacionais, há pouca participação de pesquisadores, principalmente, nas questões que são fundamentais para a educação. Lüdke (1998), ainda dá exemplos sobre algumas decisões que foram tomadas, sem a participação das universidades e de seus pesquisadores, quando critica a estratégia escolhida pelo MEC de avaliação da educação brasileira, através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e na questão do Provão, que avalia as Instituições de Ensino Superior. “Em ambos os casos não se constatou contribuição efetiva por parte da universidade e de seus pesquisadores

da educação(1998, p.29).”

Outra questão que a autora traz como relevante é a transformação do INEP,

instituição historicamente dedicada à pesquisa educacional, fundada por Anísio Teixeira, um dos pilares da pesquisa na área no país, hoje transformada em simples departamento da Secretaria de Informações e Avaliação em Educação (SEDIAE), órgão do MEC para captação de informações e elaboração de testes na área da educação. Também neste caso não se registrou manifestação correspondente por parte da comunidade educacional (ibidem, p.29).

Isso atrapalha tanto o trabalho do professor, quanto o do pesquisador, uma vez que o primeiro tem que, além de se preocupar com o processo de aprendizagem dos alunos, dar conta de metas e programas estabelecidos, que em alguns casos, tem objetivos de cunho “eleitoreiro”, sendo assim, conhecimentos produzidos pela pesquisa educacional nem são levados em consideração. Surge uma situação onde professor e pesquisador acabam isolados um do outro, pela própria condição de trabalho em que estão inseridos.

Esse isolamento atrapalha a relação entre o pesquisador, externo à escola e o professor. Influência diretamente na visão que um tem do outro, o professor vê o pesquisador como um especialista, alheio e não comprometido com as práticas educativas; e o pesquisador vê o professor como apenas como um aplicador de conhecimentos, que não possui as ferramentas que são consideradas próprias para a realização de uma pesquisa, ou seja, o domínio de métodos e técnicas (PEREIRA, 1998, p. 172).

É preciso mudar esse quadro! Tanto professores, quanto pesquisadores precisam unir forças. Para isso é necessário a junção dos conhecimentos teóricos dos pesquisadores aos conhecimentos teórico-práticos dos professores, valorizar o cotidiano, incentivar a produção teórica dos professores, para se criticar e exigir políticas educacionais que atendam as necessidades da educação. Isoladamente, nenhum dos lados conseguirá mudanças.

Não é trabalho fácil, uma vez que o cotidiano escolar não é fonte atraente para os pesquisadores educacionais. Azanha (1992) diz que até pouco tempo, pesquisadores

(inclusive ele) desconheciam totalmente a realidade da vida cotidiana das escolas. Não há registros sobre essa vida, que possam auxiliar na constituição de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época, afirma o autor, com isso alguns sinais importantes do desenvolvimento educacional desaparecem.

Centenas e até milhares de questões, (...), podem ser formuladas a propósito de inúmeros aspectos da vida escolar sem que se encontrem respostas para elas. Até mesmo sem nenhuma consideração sobre a importância ou desimportância que, eventualmente, teriam essas respostas para conhecimento da educação num certo período, é forçoso reconhecer que a sua inexistência ou a grande dificuldade que há em obtê-las indicam, com segurança, que não documentamos a vida escolar cotidiana em anos anteriores e que continuamos a não nos interessar em documentá-la. A nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana, é um território indevassado e, com relação a muitos períodos anteriores, talvez já seja definitivamente indevassável” (AZANHA, 1992, p.59).

Na reprovação escolar, por exemplo, tida como índice para avaliar a má qualidade do ensino, estudos trazem levantamento de dados, percentuais, cruzamento de informações, mas não há, ou não havia até pouco tempo, uma investigação mais profunda sobre a gênese da reprovação. A reprovação não ocorre do nada, sobre como ela se desenha no decorrer do ano letivo existe todo um contexto, uma vivência e um número grande de fatores que favorecem esta situação. E isto é o que precisa ser estudado.

O autor (Azanha, 1992) aponta algumas posições e posturas em relação à vida cotidiana em geral, formadas no decorrer da história, que colocaram algumas barreiras para se olhar mais atentamente para o momento presente. Ao mesmo tempo em que a dura realidade faz com que haja uma projeção, uma espera por um futuro melhor, o momento presente passa a ser algo sem importância. Essa postura faz com que o cotidiano seja, “em si próprio, despojado de qualquer significado” (AZANHA, 1992, p.71).

É uma tendência histórica e cultural essa recusa, esse empobrecimento do cotidiano, que estaria ligado, segundo ao autor, à expectativa de uma melhoria de vida no futuro, sendo que a realidade do mundo é vista como uma “rotina cinzenta”, repetitiva e banal (ibidem,

p.71). Essa espera por um futuro promissor, de redenção, em que o momento presente nada mais é do que uma fratura, um pedaço do que irá se compactar no final de tudo, é chamado de “lógica da espera”<sup>7</sup>.

Por outro lado existe uma outra lógica de pensamento, chamada “lógica da atenção”<sup>8</sup>, que vê no cotidiano a revelação do social, o que tem levado a proliferação de estudos do cotidiano, partindo da idéia de indeterminação e imprevisibilidade da região cotidiana.

Se a desvalorização do cotidiano, então, é uma questão cultural, é hora de superá-la. A lógica da espera tem que ser deixada para trás; é hora de prestarmos atenção à realidade escolar e tratá-la com o respeito e importância que ela merece, através da pesquisa educacional, feita inclusive, pelos próprios professores. Afinal, a única maneira de se esperar um futuro promissor para a educação é considerando o caos que acontece no “agora” e que necessita de medidas urgentes. O futuro só se pode fazer hoje!

Voltando a frisar que, pesquisar a educação tanto através, somente de teorias, quanto apenas do estudo de situações práticas, não é suficiente. Se de um lado, estudar a educação apenas embasando-se em teorias descartando a força da realidade escolar, leva a pesquisa ao abstracionismo pedagógico; estudar os fatos do cotidiano, sem o devido embasamento teórico pode levar a pesquisa a não superar o nível de registro de trivialidades. O que seria, igualmente, desinteressante.

Nesse aspecto, vale lembrar a importância da formação dos professores da escola fundamental, que necessitam de instrumentos para realizar seu registro, sua análise e crítica, sobre o seu trabalho, buscando novos caminhos e soluções para os problemas, junto com os

<sup>7</sup> “A espera é a atitude fundamental daquele que julga que haja uma solução final das contradições da existência. Se o presente mostra uma situação inconciliável (e como poderia não ser assim?), a espera vira as costas ao presente e olha para o futuro, no qual ela projeta a imagem de uma conciliação final (Céu ou sociedade perfeita).” (CRESPI, 1983, p.42, apud AZANHA, 1992, p.71)

<sup>8</sup> “A lógica da atenção é, ao contrário, completamente diferente porque ela se concentra sobre o presente e sobre o cotidiano como o único lugar da existência e como situação caracterizada pela relação entre as formas determinadas, ligadas às condições materiais e sócio-culturais do momento concreto e à dimensão do indeterminado que é sempre o próprio vivido.” (CRESPI, op cit, apud AZANHA, 1992, p. 71)

pesquisadores externos à escola, que também têm em sua formação uma grande aliada, ou seja, o pesquisador, não só o da área da educação, tem que ser, como diria Brandão (2002) : “um consumidor crítico de vários campos do saber (p.63)”, para que consiga quebrar alguns conceitos e pré-conceitos, uma vez que as pesquisas científicas exigem cada vez mais “um processo permanente de problematização e superação (ibidem, p.63)”, principalmente, na área educacional.

### 5.1 PROFESSOR-PESQUISADOR

Uma das questões importantes que permeiam o campo da pesquisa educacional, hoje em dia, é a discussão a respeito do professor-pesquisador e da pesquisa-ação.

Lüdke( 1998), citando Kincheloe, afirma que “só através do esforço do professor das escolas fundamentais, a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade e as escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica”(1998, p.31).

O problema, para Zeichner, é que professores e pesquisadores têm uma visão um do outro que dificulta a aproximação entre eles. De um lado, como já foi dito, os professores sentem que a pesquisa realizada por acadêmicos não é importante, ou até, palpável para sua prática, sendo assim, a maioria dos professores não a procura para melhorar seu trabalho.(Cabe lembrar que, aqui no Brasil, não é tão fácil ter acesso às informações geradas pela pesquisa educacional, uma vez que a rotatividade dos resultados acaba ficando nos próprios centros considerados produtores de conhecimento, e os resultados de pesquisa quase nunca retornam às mãos do professor, o que realmente, não é um fato fácil de ser entendido). Do outro lado, pesquisadores acadêmicos consideram o relato dos professores irrelevantes para a pesquisa por achá-lo atóxico e trivial.

A maioria dos acadêmicos envolvidos com o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimentos (Noffke, 1994). É muito raro, por exemplo, ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de pesquisadores acadêmicos ou ver o uso de conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores (Zeichner, 1995). Isso ocorre comumente, apesar de a pesquisa de professores ser facilmente encontrada em muitos lugares e, especialmente, em algumas áreas como Língua, Artes e Educação. É também raro ver esses professores sendo solicitados a dar palestras em congressos sobre pesquisa educacional (ZEICHNER, 1998, p.208).

A verdade é que, mesmo para os professores, a idéia de se pesquisar em educação tem uma conotação hierárquica, como se a pesquisa só pudesse ser realizada por alguém de fora, especialista em pesquisa. O próprio professor não se vê como possível pesquisador e produtor de conhecimento, capaz de gerar soluções para problemas educacionais. A teoria educacional, portanto, é vista como algo que lhes deve ser passado por alguém hierarquicamente superior, ou seja, o pesquisador acadêmico é quem deverá lhe trazer informações sobre e para o seu trabalho.

A economia política de produção e utilização de conhecimentos que tem alto *status* premia algumas formas de produção de conhecimentos praticadas por acadêmicos e não outras, praticadas por professores (Carter, 1983). Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas” (ZEICHNER, 1998, p.209).

Outra questão levantada pelo autor é a linguagem utilizada nas pesquisas: técnica, conhecida apenas pela, como o autor chama, subcomunidade acadêmica. O que acaba gerando um desinteresse da parte do professor em relação às teorias formuladas pela academia. Quanto mais abstratos forem os trabalhos, maior seu status dentro da academia, sendo a aplicabilidade prática da pesquisa, considerada com menor valor.

Esta tendência em direção à mistificação da pesquisa acadêmica sobre educação não é verdade apenas para a pesquisa positivista, criticada nos últimos anos por uma nova geração de pesquisadores com preferência por abordagens qualitativas. Algumas produções da nova onda de pesquisa educacional crítica, feminista e pós-estruturalista são também inacessíveis aos professores e a maioria dos pesquisadores da academia também não reconhece o papel do professor na geração de

conhecimentos sobre ensino e aprendizagem (Lytle e Cochran Smith, 1994). Muitos professores afirmam que têm sido excluídos do diálogo face à linguagem dos pesquisadores universitários (Carter, 1993; Doig, 1994). Como a maioria dos professores é do gênero feminino, a despeito de uma retórica em sentido contrário, as pesquisas educacionais, algumas vezes inconscientemente, têm se juntado a outras pesquisas da Ciências Sociais para desvalorizar e silenciar as perspectivas das mulheres no mundo social (Luke, 1992). (ZEICHNER, 1998, p.210).

Isso é muito sério, é preciso rever algumas posturas. Afinal, quem deveriam ser os leitores das pesquisas, para quê elas são produzidas? A quem interessa, diretamente, os resultados da pesquisa? Os professores precisam, mais do que isso, têm o direito ao acesso às pesquisas acadêmicas, tanto de tê-las facilmente, quanto de entendê-las, é preciso se pensar em quem lerá os trabalhos investigativos, para que não sejam apenas palavras ao vento, sem nenhuma utilidade, senão a de oferecer um título a quem as produziu!

Fora isso, outro agravante da pesquisa educacional é a maneira como os professores se vêem retratados nela. São relatados como sexistas, tecnocratas, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais (Noddings, 1986 apud Zeichner, 1998, p.210).

Posso afirmar que ler este tipo de trabalho não traz nenhuma sensação agradável. Em vários textos são descritas negativamente as atividades realizadas pelo professor, como se as atitudes fossem propositalmente tomadas para prejudicar o aluno, o que não é verdade.

Zeichner descreve duramente esta divergência entre os professores e pesquisadores:

Os professores, por outro lado, sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e freqüentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários. Provavelmente, como grupo, professores não são mais sexistas, mais racistas e mais incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos (ZEICHNER, 1998, p. 210).

Felizmente, hoje em dia já existem pesquisadores que estão preocupados com essa postura exploratória em relação aos professores da sala de aula. Afinal, é até uma questão de ética, quando se entra em uma sala para se observar o trabalho do professor, há uma relação de confiança, o professor expõe ao pesquisador todo o seu trabalho, que envolve, não só sua

forma profissional, mas suas crenças, seus valores, sua maneira de ver o mundo. E por parte do pesquisador que relata os horrores da sala de aula, há uma desonestidade no relacionamento com aquele que “abre sua vida” para ele. “O que se expõe nessas pesquisas não existe e precisa ser vigorosamente combatido”(ibidem, p.211).

Há uma outra questão a se verificar em relação a pesquisa educacional, é a de que na maioria das vezes, a pesquisa se detém em apontar os problemas, mas muito pouco contribui para solucioná-los. Os professores que têm seu trabalho pesquisado, dificilmente, tem algum retorno sobre o resultado alcançado na investigação. Ou seja, os problemas precisam, não apenas serem descobertos, mas de soluções!

A educação tem um campo específico de pesquisa, e isso tem que ser levado em consideração, as metodologias têm de ser diferenciadas. Para Gatti:

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação (GATTI, 2002,p.61).

Ou seja, a pesquisa educacional não tem só a função de informar, apontar ou analisar, mas também, e principalmente (porque não dizer), de transformar.

É necessário que haja uma colaboração entre os dois lados, pois, o conhecimento teórico do pesquisador é de extrema importância, mas não se pode valorizar em menor escala o conhecimento teórico-prático do professor.

Acredito que podemos ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos de três modos: 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; 3) dando suporte às investigações feitas por professores (forma como os professores preferem se referir aos seus trabalhos nos EUA) ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos(ZEICHNER, 1998, p. 230).

Muito ainda precisa ser feito para que haja um rompimento de barreiras, mudanças estruturais, novas regras para a pesquisa, pesquisas conjuntas, enfim, para o desenvolvimento de uma linguagem comum, para que se possa partilhar o conhecimento produzido por ambos os lados, pesquisador acadêmico e professor-pesquisador.

Mas criar novos caminhos não é fácil, é necessário, da parte do pesquisador, coragem e compromisso, para enfrentar, inclusive os próprios colegas. A idéia da pouca validade do conhecimento do professor será desmistificada através dos resultados que aparecerão dos futuros trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores que ousarem partir por essa linha, contra o que se prega na academia.

Finalizo este texto com a fala de Zeichner, que me parece muito verdadeira diante da situação em que se encontra a pesquisa, o professor e a educação brasileira:

Acredito que nós da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores. Espero que possamos começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições antes que seja tarde (ZEICHNER, 1998, p.231).

## 07- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a trajetória da pesquisa da educação no Brasil, pode concluir que a pesquisa é um instrumento que, buscando entender problemas de ordem prática ou teórica, deve se dispor a auxiliar na busca por soluções dos mesmos, seja trazendo informações que possam trazer o entendimento de sua gênese, ou com sugestões para solucioná-los. Na educação por exemplo, a pesquisa deveria, além de informar, ajudar a criar armas para transformar realidades.

As produções da pesquisa educacional nem sempre estiveram atreladas às Universidades, num primeiro momento em institutos específicos, para só depois, focarem-se dentro de Universidades.

Mesmo assim, o número de Universidades que seguem a linha da pesquisa é muito pequeno, mais comumente, são as faculdades públicas nacionais que tendem para a formação do pesquisador. Além do pequeno número de instituições voltadas para a pesquisa, o processo de evolução da pesquisa educacional, passou por um caminho pedregoso. Primeiro por seu processo inicial não contar com um método específico de investigação, o que fez com que a maioria dos pesquisadores se utilizassem dos já existentes e considerados pela academia como garantia de um resultado científico. Por isso, pode-se observar muitas pesquisas de âmbito quantitativo. Só mais tarde é que houve uma preocupação com pesquisas com teores qualitativos.

Essa questão da conduta das investigações teve várias influências, tanto no sentido político como no sentido dos modismos pedagógicos que determinaram o andar da pesquisa, durante muitos anos, no Brasil.

Enquanto isso, a formação de professores e pesquisadores tendeu a diferenciar-se; para os professores cursos profissionalizantes, que lhes ensinava a repassar o conteúdo, para os pesquisadores, instruções de como realizar uma boa pesquisa, seguindo os critérios

tradicionais da pesquisa científica. Esse tipo de formação acabou por separar as duas categorias: Os criadores de teoria de um lado e os executores da teoria de outro.

Dessa forma, as profissões foram esquematizadas de forma hierárquica de maneira que o pesquisador é o especialista que determina como deve agir o professor.

A consciência tanto do professor, quanto do pesquisador em relação a essas posições é extremamente clara (e posso afirmar, pelo menos de minha parte, como professora que sou). É muito raro ver algum trabalho acadêmico realizado por professores. Os trabalhos que existem, são extremamente ricos e de grande valia para a vida prática escolar. Mas mesmo assim, ainda tem um tom de mágoa, de receio, como se ao produzir o trabalho se estivesse pisando em ovos, se estivesse invadindo um campo que não lhes pertence. Na verdade, ainda não é fácil compreender o porquê uma pesquisa que tenha um embasamento teórico, mas que leve em consideração o conhecimento e experiência prática do professor tenha menos características científicas do que a realizada por pesquisadores dentro da universidade.

A educação tem um grau de complexidade, envolve tantas áreas que necessita de cuidados especiais, no sentido de não se negligenciar nenhum contexto; social, político, cognitivo, enfim, todos os aspectos pertinentes.

Acho pertinente colocar aqui, um trecho de um livro que li que me deu a certeza de que alguns professores, assim como eu, sentem-se sufocados, mas querem colocar sua experiência em favor da educação, não querem mais serem apenas observados, mas participar ativamente da construção do seu próprio trabalho:

A lição que ensinaremos ainda a estamos aprendendo, podendo afirmar que ela vem nos causando estranheza, pois quanto mais sentimos que precisamos aprendê-la, mais desconfiamos de que já a sabíamos a muito tempo. Estamos descobrindo que todas as pessoas pensamos, elaboramos, produzimos conhecimento. E que a nós, professoras, historicamente, foi negado o direito de socializar institucionalmente nossos saberes práticos. Junto a tudo isso, estamos aprendendo que podemos tentar criar situações onde possamos estar, a partir de uma relação dialógica, refletindo sobre nossas experiências cotidianas e sobre nossa experiência adquirida no cotidiano da escola. E que isso não é algo fácil de fazer (LACERDA, 2002, p.17).

A Educação precisa de um método próprio de pesquisa, é necessária a integração de todos os elementos que formam o sistema educacional como um todo, para se analisar as situações e problemas, não apenas para que se tenham dados sobre os problemas, mas para que se possa achar soluções viáveis, possíveis e aplicáveis. Não dá para se basear somente em teorias e nem somente no cotidiano. Um precisa do outro.

Alguns dos professores com os quais convivo cotidianamente, sentem-se massacrados, tanto pelas condições de trabalho, quanto pela política educacional e, inclusive pelas pesquisas que os descrevem negativamente. A visão “mocinho e bandido” na educação precisa desaparecer, com certeza, não são os professores os vilões e nem os pesquisadores acadêmicos os mocinhos, e vice-versa. Na verdade, são ambos guerreiros, no sentido mais literal da palavra, pois ambos lutam pela mesma coisa, e a educação no Brasil, tem sim, muitas irregularidades que vão contra, tanto ao pesquisador, quanto ao professor, principalmente, em relação à política. O que poderá ser pesquisado mais profundamente numa próxima vez.

Essa super valorização do pesquisador, em contrapartida com a super desvalorização do professor, só tem trazido más condições de trabalho para ambos e para a escola em geral.

Ninguém vence nessa luta. A única solução, ao meu ver, é a união dos dois segmentos, para a realização de trabalhos em conjunto, visando a melhoria geral, ao invés de trabalhos isolados, onde um justifica o fracasso do outro, através de acusações mútuas.

Não é uma questão de ser contra ou a favor da pesquisa em si. A pesquisa educacional é de extrema importância para que haja um consistente embasamento teórico e que os trabalhos não acabem na trivialidade. A teoria acadêmica é de extrema importância para se fugir do óbvio, e buscar profundidade e consistência nas investigações. Mas não se pode deixar de considerar que os conhecimentos teóricos e práticos do professor, podem e devem

ser incluídos dentro dessa produção teórica. Afinal, há muito a se contribuir.

E se, a pesquisa, como dito no ponto 2, em seus resultados, traz sempre o olhar e a prática do pesquisador, há de se considerar que o olhar e a prática do professor, em algumas (muitas) situações contribuirá de forma concreta, para uma maior profundidade no resultado das pesquisas.

Concluo como professora, que ainda há muito a se fazer. Começando pelo acesso do professor aos conhecimentos acadêmicos. De que adianta uma pesquisa e seus resultados se não chegam às mãos de quem deveria chegar? Prática pedagógica, conhecimento acadêmico e parceria fazem grande diferença no dia-a-dia da vida escolar. Ter instrumentos para poder pensar novas soluções é de extrema importância para o professor da escola básica e ter informações diretamente de quem está inserido completamente na realidade escolar é imprescindível para uma profundidade e consistência de resultados da investigação realizada pelo pesquisador.

Isso parece tão claro, que me assusta pensar em uma Universidade como a Unicamp e encontrar entre os cursos de Pedagogia regular e Pefopex – Pedagogia para Formação de Professores em Exercício tamanho distanciamento, a ponto de não haver interação entre os grupos.

Essa situação é alarmante, uma vez que os alunos que hoje frequentam o curso de Pedagogia regular, serão professores, pesquisadores ou formadores de professores. Que tipo de visão levam consigo, estes futuros educadores em relação ao trabalho do professor da escola básica, do seu próprio trabalho e do que esperam para o futuro? Isso é assustador.

É engraçado pensar no resultado de algumas pesquisas que apontam a escola e o professor como reprodutores do sistema e da ideologia de exclusão. Na verdade a universidade, como instituição formadora, não fica ileso desse apontamento, ela também contribui grandemente para a reprodução do sistema. É preciso pensar nisso com atenção!

Apesar de tudo isso, é com alívio, que através deste curso e trabalho de conclusão, pude perceber que existem autores e doutores em educação que estão realmente preocupados com esta situação, e tentam trazer para a academia o conhecimento dos professores.

Acredito ser o início de um novo caminho, tão cheio de pedras quanto os que já foram trilhados até agora. Mas o importante é que a caminhada não parou e está evoluindo.

E unir passos de professores e pesquisadores com certeza fará com que a caminhada tenha muitos horizontes, onde novas expectativas possam ser colocadas. Com a esperança de poder realizá-las.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora USP, 1992.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUCRIO, 2002.
- FRANCO, Maria Amália Santoro. *Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e a pesquisa educacional. Itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, Bernardette Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas*. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-32.
- PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 153- 181.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-231.

